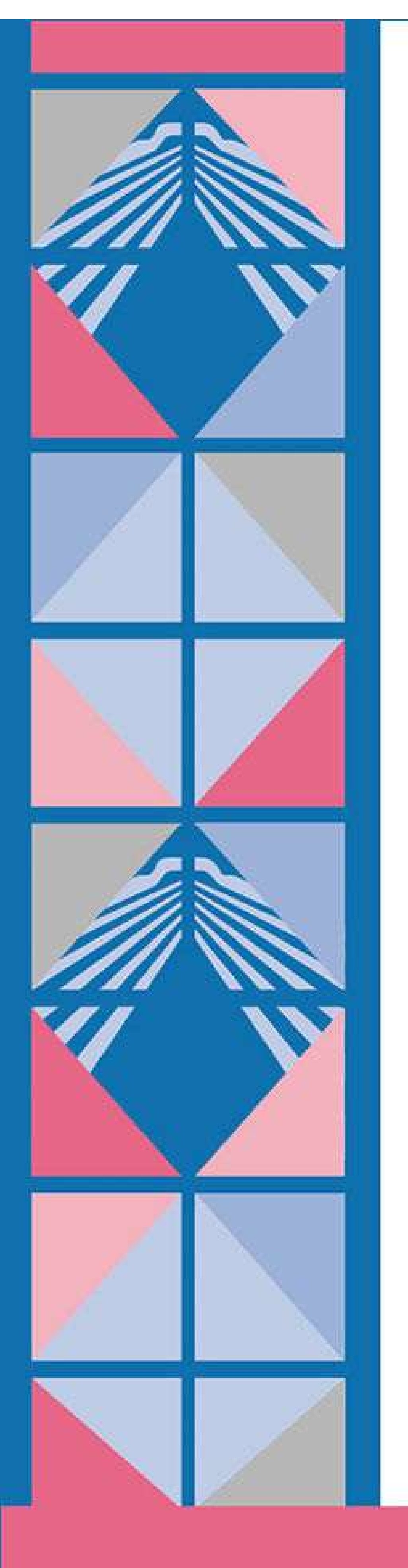


PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Ana María Hernández Carretero
(Coord.)

PIRÁMIDE

Coordinadora

ANA MARÍA HERNÁNDEZ CARRETERO

PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD EN EL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE LAS LENGUAS Y DE LAS LITERATURAS, UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales

EDICIONES PIRÁMIDE

Relación de autores

Jesús Acevedo Borrega

Personal Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Juan Andrade Blanco

Doctor en Historia Contemporánea y profesor en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Carlos Barrantes López

Profesor de Geografía e Historia en el IES «Ágora» de Cáceres y profesor asociado en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

María de la Encarnación Cambil Hernández

Doctora en Historia del Arte en la misma Universidad y máster en Gestión Cultural. Es profesora contratada doctora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de las Educación de la Universidad de Granada, acreditada a profesora titular.

Luis Vicente Clemente Quijada

Doctor en Historia por la Universidad de Extremadura, es profesor de Historia Europea en la Universidad de Chile.

Celia Conejero Jarque

Licenciada en Historia del Arte y Comunicación Audiovisual por la Universidad de Salamanca y máster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual por la Universidad Autónoma y la Universidad Complutense de Madrid.

M.ª Celeste García Paredes

Doctora en Geografía por la Universidad de Extremadura. Profesora Ayudante Doctora acreditada por la ANECA. Actualmente adscrita al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Geología, Geografía y Medio Ambiente de la Universidad de Alcalá.

Alberto González Fernández

Personal Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Es miembro del Grupo de Investigación Nodo Educativo.

Rebeca Guillén Peñafiel

Contratada predoctoral por la Junta de Extremadura adscrita al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura. Doctoranda en el doctorado Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva de la UEX. Máster en Investigación en Ciencias Sociales.

José Luis Gurría Gascón
Catedrático de Geografía Humana y profesor de la Universidad de Extremadura. Director del Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Extremadura, Cátedra UNESCO de Comunidad Iberoamericana e Integración, Director Adjunto y, posteriormente, Director del Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI).

Ana María Hernández Carretero
Profesora titular de universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Extremadura.

Índice

Créditos

Prólogo[1]

La iniciativa de esta publicación surge en el contexto de unas Jornadas celebradas en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, en 2017, en las que se realizaron una serie de talleres didácticos con alumnado de los Grados de Educación Primaria, Infantil y Educación Social. El interés despertado entre los discentes por los recursos didácticos y por las estrategias metodológicas para su futura práctica educativa a partir de las experiencias y aportaciones de profesionales de la educación, nos ha animado a aventurarnos en esta publicación.

En este libro *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* recogemos las potencialidades didácticas y educativas de diferentes y variados medios y herramientas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la enseñanza de la Geografía, de la Historia y del Patrimonio Cultural y Artístico. Se exponen recursos, inicialmente, que consideramos más tradicionales, con un largo recorrido temporal en el proceso educativo, si bien adaptados a las transformaciones, intereses y necesidades que toda escuela debe asumir para dar sentido a su vinculación con la sociedad. Junto a estos recursos más convencionales, también se considerarán los avances tecnológicos que están estimulando y adecuando el uso de nuevas herramientas en el contexto educativo y en el aula. Se trata, por tanto, de una obra colectiva que pretende retomar lo tradicional y proyectar la innovación para dar respuesta a las expectativas, intereses y necesidades de la escuela actual, estimulando el desarrollo de actitudes sociales, democráticas y ciudadanas, de compromiso y de «saber hacer».

El objetivo de este texto es, por tanto, su utilización como guía para futuros docentes, así como para profesionales de la educación en activo, a fin de facilitarles el desarrollo de estrategias educativas interdisciplinares, desde un enfoque transversal, utilizando diferentes herramientas y medios didácticos. Para ello, en cada uno de los capítulos, desde los recursos concretos que se plantean, se analizan sus potencialidades para favorecer competencias en las Ciencias Sociales, se consideran algunas opciones metodológicas y, finalmente, se desarrollan propuestas didácticas con el fin de ofrecer ejemplos concretos para aplicar en el aula. En definitiva, se ha pretendido conjugar la componente teórica con otra más práctica y didáctica, que puede resultar más operativa para el lector.

En esta obra se ha reunido un colectivo de especialistas de Didáctica de las Ciencias Sociales adscritos a las universidades de Extremadura, Granada y Alcalá. Algunos de los autores comparten su vida profesional entre la universidad y los centros de Educación Primaria y Secundaria, lo que, sin duda, enriquece la visión de sus aportaciones, puesto que ello permite reflexionar sobre la innovación y la investigación educativa desde la

acción y la experiencia.

El texto se compone de un total de once capítulos. En el primero, la novela histórica y el relato breve se presentan como un recurso didáctico de gran interés para el aprendizaje de contenidos históricos y geográficos, pero también, como exponen Cambil y Palma, para desarrollar las competencias temporal, espacial y social, sin menospreciar su valor para mejorar la comprensión lingüística, la capacidad crítica, la valoración cultural, el trabajo en equipo, etc. Desde la propia experiencia realizada con alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Granada, plantean propuestas didácticas basadas en relatos cortos para cursos de Educación Primaria y Secundaria.

En el capítulo 2, De la Montaña resalta y reflexiona sobre el valor que presentan las fuentes y documentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Su utilización en el proceso educativo favorece un aprendizaje constructivo que parte de la indagación, alejándose de parámetros puramente memorísticos, desde los que el docente transmite y el alumnado retiene. El uso de estos recursos no solo consolida el conocimiento de los contenidos históricos, sino que también permite desarrollar la adquisición de las habilidades cognitivas, tales como la causalidad, relevancia, evidencia, empatía, tiempo histórico, cambio y continuidad. Pero, además, tal como señala el autor, el trabajo con fuentes permite deducir que el relato histórico no es lineal, no constituye un producto cerrado para que el alumnado memorice, sino que favorece un discurso participativo y cooperativo con el fin de interrelacionar hechos, averiguar las causas, reflexionar sobre los acontecimientos y buscar paralelismos entre el pasado y el presente, con el fin esencial de fomentar el desarrollo de una conciencia histórica.

Las potencialidades didácticas que tienen los itinerarios didácticos y las salidas escolares se recogen en el capítulo 3, en el que Hernández Carretero, Guillén y Gurría valoran los cambios que ha experimentado este recurso, muy tradicional en la educación, a raíz de los avances tecnológicos. Se considera una opción didáctica muy motivadora, que favorece el desarrollo de aprendizajes interdisciplinares, al mismo tiempo que incentiva la cooperación y los aprendizajes constructivistas y fomenta el compromiso social y ciudadano. Lamentablemente, las salidas e itinerarios pedagógicos son cada vez menos frecuentes en los programas educativos, muy condicionados por la densidad de los contenidos curriculares de cada curso escolar, así como por las exigencias, incluso responsabilidad, que conlleva la organización de cualquier salida, dificultando su realización a pesar de tratarse de un recurso de gran valor pedagógico y didáctico al integrar teoría, práctica y realidad.

En el capítulo 4 Andrade reflexiona sobre el concepto de patrimonio histórico para, a partir de ello, plantear una visión de su estudio como problema para trabajar en el aula valores cívicos y visiones críticas.

En el capítulo 5, Clemente y Barrantes presentan un trabajo sobre la ciudad y el patrimonio urbano como recurso para la enseñanza de las Ciencias Sociales, centrado fundamentalmente en la valoración de sus potencialidades para concienciar a los

estudiantes sobre los problemas cotidianos de nuestra realidad, tales como las desigualdades socioeconómicas, los conflictos de género y el choque cultural vinculado a los fenómenos identitarios. Para ello, se debe reflexionar sobre la ciudad desde una perspectiva crítica, tanto de nuestras propias percepciones como de las que nos condicionan. A partir de esta visión, diseñan una propuesta didáctica adaptada al alumnado de Educación Primaria o Secundaria.

Hernández Ríos y Romero, en el capítulo 6, presentan una serie de acciones educativas concretas dirigidas al fomento de la educación patrimonial. Los museos y centros de interpretación son los espacios tradicionales para el conocimiento y comprensión de los bienes patrimoniales. Estos espacios buscan, cada día más, el contacto directo del alumnado con los bienes patrimoniales a través de la experiencia, lo que refuerza sin duda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la compleja materia patrimonial. A través de la presentación de los programas «Candelaria es tu casa», desarrollado en la ciudad de Bogotá, y «San Carlos visita tu comunidad», en México, acercan el patrimonio a niños y familias y, extralimitándose de los muros de los museos, se reflexiona acerca de la relación entre educación formal, no formal e informal.

En el capítulo 7, Pantoja y Moroño se detienen en el uso del cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. La repercusión que el cine ha tenido y tiene en la educación es más que evidente, tal como se refleja en este texto, si bien se desarrollan propuestas didácticas concretas a partir de películas de la calidad de *La salida de los obreros de la fábrica Lumière, Tiempos modernos* o *La profesora de Historia*. Filmes que no pretenden, únicamente, conocer la realidad histórica del momento, sino también acometer objetivos críticos y comprometidos desde estrategias metodológicas participativas, dialogantes, reflexivas y basadas en la investigación.

Los recursos cartográficos han constituido una herramienta clave en el desarrollo de la capacidad espacial y en el conocimiento del territorio, por lo que han sido de uso muy habitual en la enseñanza, no solo de la geografía sino también de la historia. En la actualidad, los avances tecnológicos, así como las tecnologías de la información geográfica (TIG), impulsan nuevos mecanismos para analizar, comprender y valorar los espacios. No solo se pretende capacitar al alumnado para orientarse y manejarse en un lugar, sino para que comprendan, además, los usos sociales, políticos y económicos que se hacen del espacio, tanto a escala local como global, lo que se denomina «glocal». Jaraíz se detiene en una explicación detallada del manejo de diferentes *software* que tienen un gran valor didáctico, como son los mapas cartográficos *online,* el uso de Google Earth, Google MyMaps y los SIG, que, sin duda, son de gran valor en el aula para desarrollar las destrezas espaciales a la vez que se incentivan las competencias digitales.

Con este mismo objetivo de conocer y valorar los aspectos sociales, económicos y culturales, desde una visión crítica y democrática, García Paredes desarrolla el capítulo 9 sobre diferentes recursos estadísticos. En estas páginas se recogen y evalúan las

principales bases de datos *online,* tanto internacionales como nacionales, que publican diferentes organismos y que, sin duda, constituyen recursos didácticos de gran valor para trabajar las Ciencias Sociales desde diferentes ámbitos: económico, social, demográfico, ambiental, etc., siempre desde una perspectiva crítica y ciudadana.

En relación con el desarrollo de las tecnologías de la información, han surgido nuevos recursos tecnológicos como son los videojuegos. Es cierto que si bien en un principio la educación ha manifestado muchas trabas para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su gran atractivo, el interés y motivación que despiertan entre el alumnado, así como la diversidad de experiencias que generan, está favoreciendo una clara apuesta para considerarlos y utilizarlos como recursos didácticos. En el capítulo 10, Acevedo y González se detienen en los criterios que los docentes deben considerar a la hora de apostar por estas herramientas y seleccionan aquellos videojuegos que pueden ser más interesantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Por último, en el capítulo 11, Conejero expone, paso a paso, el proyecto llevado a cabo con alumnos de Educación Primaria para el desarrollo de la competencia artística, trabajando desde las Ciencias Sociales y el compromiso con valores ciudadanos. Para ello seleccionó la obra *Guernica,* de Picasso, una pintura que por su dificultad interpretativa puede suponer un obstáculo para trabajar a estas edades tan tempranas, pero que siguiendo estrategias divertidas, motivadoras y muy participativas, ofrece un sinfín de posibilidades para fomentar valores ciudadanos, generar sentimientos humanitarios, vivificar los cinco sentidos y, por supuesto, fomentar la actividad creativa.

En definitiva, en esta obra se han recogido recursos y herramientas tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándolos al aula y complementándolos con otros más innovadores a partir de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. A través de ellos, pretendemos reflexionar sobre la importancia de poner en marcha estrategias metodológicas educativas participativas, motivadoras, indagativas y reflexivas, puesto que consideramos que de esta manera será posible lograr aprendizajes constructivos sólidos y capacitar a nuestros discentes para comprender la realidad, indagar en los imaginarios colectivos, valorar la diversidad y, sobre todo, generar sentimientos de compromiso, responsabilidad y concienciación.

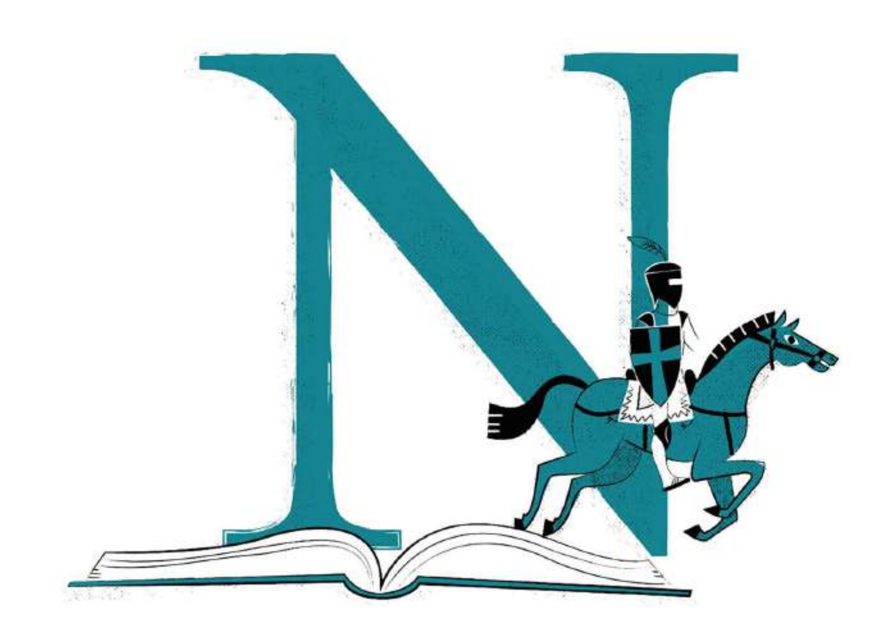
ANA MARÍA HERNÁNDEZ CARRETERO

NOTAS

1 Aunque los autores están a favor de la diferenciación de género para hacer referencia a los docentes, alumnado, familia, etc., se ha optado por el uso de la forma normativa no marcada para facilitar la lectura del texto.

1
La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal

ANDRÉS PALMA VALENZUELA
MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ



1. INTRODUCCIÓN

Obviando el debate sobre la definición de la tarea investigadora e innovadora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, en adelante CCSS, como asunto sobre el que existe abundante bibliografía y al que el último aporte ha sido el XXVIII Simposio Internacional de Didáctica de las CCSS, celebrado en 2017 bajo el lema «Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación», se basa nuestra propuesta en una premisa irrenunciable: la innovación es hoy una obligada exigencia para nuestra área.

Innovar desde nuestro ámbito profesional entraña a nuestro juicio retos tales como[2]: responder a necesidades sociales concretas, surgidas o no; superar la vieja imagen del docente como fuente de información para pasar a verlo como filtro que valida, sintetiza, produce y comunica la información y profesional que resuelve problemas, plantea currículos no reducidos a hechos o contenidos y trabaja habilidades para valorar y cuestionar la realidad personal y social. Entendemos, pues, que innovar implica desarrollar destrezas orientadas a recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, así como a trabajar contenidos que ayuden al alumnado a madurar mediante procesos que le enseñen a seleccionar, investigar, juzgar, ubicar, deducir y comunicar. Todo ello se descubre además como parte de un mundo social que demanda a cada estudiante responsabilidad, credibilidad e integridad, al tiempo que le exige capacidad para respetar a los demás, aceptar la diversidad, superar la indiferencia hacia el otro, disponibilidad para asumir compromisos, respeto a las leyes justas y democráticas y habilidad para repensar las herramientas usadas en el aula junto a posibles alternativas.

Tales dinámicas generarán procesos didácticos eficaces, atractivos, participativos y comprometidos (activos, útiles para aprender, a largo plazo, relevantes, aplicables y capaces de resolver problemas, que implican a toda la persona y disfrutan de la creatividad del otro) y no solo entretenidos (pasivos, pasajeros, irrelevantes, escapistas, inútiles para resolver problemas que disfrutan de la creatividad del otro de forma parasitaria). Y, todo, asumiendo que la meta es formar estudiantes capaces de comprometerse, de forma dinámica y creativa, en procesos de aprendizaje significativos, imaginativos, empáticos e integrales. Pues solo así podrá consolidarse en el área un estilo docente y educativo adecuado para ayudar al alumnado a valorar hechos e informaciones, organizar y generar ideas, realizar comparaciones, defender opiniones y aceptar otras diferentes, evaluar argumentos, resolver problemas, dialogar y respetar al

otro.

Estamos convencidos en consecuencia de que toda propuesta de innovación debe fijar metas concretas; abrir espacios de reflexión, novedad y dialogo; responder a inquietudes personales y sociales; garantizar oportunidades de éxito con el logro de fines alcanzables y crear contextos donde enseñar y aprender sea siempre eficaz y gratificante.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para ofrecer desde la Didáctica de las CCSS respuestas creíbles a las demandas planteadas, y ante la necesidad de abrir nuevas vías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de tales áreas, hemos optado por el campo de la Literatura y, en particular, por la novela histórica como recurso concreto aplicado a tal área de conocimiento.

Iniciado el análisis del tema en trabajos previos, y desde una dilatada experiencia en Educación Primaria, Secundaria y el mundo universitario, damos un paso más tras profundizar en esta línea reflexiva. Y en tal sentido, continuamos constatando que, tanto entre el alumnado de grado y posgrado como en ciertos sectores del profesorado, perviven fenómenos y carencias ya reseñados para cuya valoración ofrecemos nuevos datos que confirman, matizan y aclaran lo afirmado (Palma, 2013).

Alarmados por el deterioro, cuantitativo y cualitativo, de la calidad del conocimiento histórico y las carencias en los procesos de desarrollo de la competencia espacial y temporal; confusos por la presencia de factores perturbadores de orden ideológico y político; preocupados por las dificultades de compresión de ciertos períodos históricos y la incidencia de problemas asociados al domino de las competencias en comunicación lingüística y cultural, reconocemos que la situación actual no ha mejorado.

Ello supone un reto para nuestra área de conocimiento, pues, como recuerdan trabajos recientes (Gómez y Miralles, 2017; López, Miralles y Prats, 2017; Liceras y Romero, 2016; Santisteban y Pagés, 2011), el sistema educativo debe garantizar la formación de la percepción de la temporalidad y el espacio junto con la construcción de una conciencia histórica capaz de mejorar el nivel de comprensión del educando de la realidad de su entorno; y ello no siempre se logra en tales circunstancias. Aunque se constatan avances, estos han sido modestos. Por ello dicha cuestión se ha convertido en un tema de reflexión académica para los responsables de garantizar la calidad de un profesorado competente en la enseñanza del tiempo histórico y el espacio geográfico.

Desde tal inquietud, y completando el perfil del alumnado ya iniciado, asumimos tres nuevos referentes: el Informe PISA 2016, el Informe sobre la lectura en España de 2017, elaborado por la Federación de Gremios de Editores con la colaboración del Ministerio de Educación y Cultura y otros análisis de la universidad española que en su conjunto resultan poco alentadores; tal como reconocen académicos y autores del campo de las Humanidades como Jordi Llovet (2011) o Félix de Azúa (2017), de cuyas aportaciones

nos haremos especial eco.

Visto el escaso interés por el estudio de la Historia y la Geografía en la enseñanza obligatoria, como materias poco motivadoras, y las carencias en el dominio de las habilidades lingüísticas y comunicativas que frenan el logro de objetivos educativos estables, a pesar de trabajar el sistema en competencias desde 2006, señalábamos anteriormente otras deficiencias que aún inciden en los procesos de enseñanza del tiempo histórico y el espacio geográfico, y el desarrollo de sus competencias, obstaculizando una formación objetiva y equilibrada de forma muy evidente (Palma, 2013, p. 4).

Llama también la atención la gradual dificultad para formar como educadores a estudiantes carentes de una adecuada preparación, por haber padecido un bachillerato reducido a academia de preparación para la prueba de acceso a la universidad; como opción cuyas exigencias impiden la reflexión histórica o la elaboración de una memoria personal, colectiva e integral, perturbada a veces por relecturas revanchistas e ideológicas de ciertos docentes, no menos censurables que las practicadas en el pasado; agravado todo ello por el hecho de que gran parte de los hechos de cultura que no forman parte de la corta experiencia vital del estudiante resulta difícil integrarlos en sus categorías epistemológicas.

Tal contexto impide, además con frecuencia, para decepción del docente, abordar realidades desconectadas de la vida cotidiana de un alumnado que solo posee una perspectiva histórica oscilante entre los dieciocho y, en el mejor de los casos, de los treinta años. Si a ello se suma el interés de ciertos docentes por reescribir determinados períodos históricos por razones no siempre confesables, se entenderán las razones que han hecho posible, por ejemplo, que muchos estudiantes hayan asumido, entre otros desatinos, que Andalucía constituye una entidad histórica, política y social desde la Antigüedad; o que, como pronosticó Llovet (2011, p. 92) sobre la actual oferta universitaria, los cursos asuman la deriva de ciertas universidades norteamericanas y un día, en lugar de estudiar las raíces grecolatinas o la génesis de la civilización occidental, solo se centren, como de hecho ya sucede, en la Guerra Civil española, el franquismo o la biografía de recurrentes figuras históricas.

La situación se agrava aún más para quienes viven inmersos en la sociedad del instante, donde las categorías de «pasado» y «futuro» quedan disueltas ante la suprema referencia del «aquí y el ahora» como amenaza para un presente siempre efímero (Eriksen, 2001); impulsando tal contexto al casos de una postmodernidad omnívora y escapista, ya analizada por Z. Bauman (2016), y al vértigo de formas de vida cuyo mejor exponente viene a ser la inmediatez de la redes sociales y frecuentes actitudes existenciales que consideran todo provisional. Desde tal entorno parece inevitable plantearse, al menos, tres interrogantes: ¿resulta aún posible percibir el valor de la Historia?, ¿qué ha llevado a muchas personas a concluir que todo parece derrumbarse ante la tiranía del momento y la incesante llamada del *carpe diem*?, ¿por qué un

creciente número de coetáneos ha dejado de considerar la eternidad como valor u objeto de deseo?

De igual modo, resulta evidente para muchos que el concepto de Historia, visto como línea temporal trazada entre un origen y un final articulado y suma de causas y efectos que sigue unas leyes propias, es ya una realidad extraña para mentes que perciben lo real, no como tal evolución, sino como una gran nebulosa integrada por las impresiones y vivencias del conjunto de la ciudadanía, desde la cual es imposible extraer cualquier imagen o lógica objetiva.

Quizá la única salida a ello sea la mejora de la capacidad de reflexión como vía para recobrar la capacidad de ser personas y ciudadanos en entornos de intenso ruido mediático y virtual y escenarios saturados de individualismo y actitudes consumistas, a las que tantos sucumben en la búsqueda de una felicidad ilusoria que genera frustración e impulsa a percibir como enemigos al próximo, al diferente y al otro (Rodríguez, 2017).

Desde tal perspectiva, la Historia se torna irrelevante para amplios sectores sociales al quedar reducida a mera crónica de un pasado caduco. Así, desarrollar la competencia temporal y espacial es, para muchos, labor inútil, pues al fin y al cabo el mundo se reduce al hoy de quienes lo habitan, explicándose tal visión como un efecto más del avance de la sociedad de consumo y de la información, parejo a las tecnologías que la divulgan y marcan ya de forma inevitable la vida del alumnado universitario (Llovet, 2011, p. 95).

Junto a las competencias citadas, surge también la competencia lingüística como condición de desarrollo de las anteriores. Así, para cerrar la descripción del presente y concretar las razones que aconsejan nuevos procesos de innovación en nuestra área de conocimiento, reseñamos en primer lugar cómo los últimos informes de la OCDE admiten que, tras años de carencias, la escuela española mejora a pesar de no lograr aún resultados excelentes. Tal como indica el Informe PISA de 2016 al verificar un aumento del nivel de lectura y comprensión lectora respecto a 2015, cuando un 20 % de los jóvenes tenían problemas para ello.

A pesar de que dichas tasas sitúan a nuestro país por encima de otros, queda mucho por hacer; tal como se deduce del Informe sobre la lectura en España, elaborado en 2017 por la Federación de Editores, cuya aportación se resume así: el 39,4 % de los españoles no leyó ningún libro en 2015; el 35 % no lee nunca o casi nunca; el 42 % de quienes no leen argumenta que no le interesa; aumenta en un 7 % el número de lectores frecuentes cuyo perfil, que mezcla papel y formatos electrónicos, emplea mucho su móvil y vive atento a todo y nada[3].

La descripción del contexto socio cultural de nuestro alumnado se completa finalmente con el crudo diagnóstico del mismo realizado por bastantes estudios en los últimos años, como dato que a nuestro juicio demanda acciones constructivas como la aquí propuesta.

PARA SABER MÁS…

Para profundizar en el análisis de los informes de la OCDE véase M.ª Gutiérrez (2015) y los siguientes lugares webs:



https://www.oecd.org/spain/sag2016-spain.pdf.



http://www.lamarea.com/2016/12/06/informe-pisa-espana-mejora-retroceso-los-demas-paises/.



http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/informe-pisa-2016-espana-5673635.



https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-02-10/informe-pisa-ocde-

estudiantes-bajo-rendimiento-fracasan-en-espana_1149453/.



http://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html.



http://elpais.com/tag/informes_pisa/a.



http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/12/20161207-pisa.html.



http://tuotrodiario.hola.com/noticias/2016120664725/informe-pisa-2015-resultados/.

Para consultar el Informe sobre la lectura en España, elaborado en 2017 por la Federación de Editores junto a algunos análisis y valoraciones del mismo, véase:



http://www.mecd.gob.es/redirigeme/?ruta=/dam/jcr:f6104e45-f435-408a-a144-d7d73d3bdb5f/el-sector-del-libro-en-espa-a---enero-2016.pdf.

https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2018/05/El-Sector-del-Libro-en-España.-Abril-2018.pdf.

http://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf.

Desde tal perspectiva, sostiene Feliz de Azúa (2017) que hoy se lee mucho pero muy mal, a pesar de ser la lectura la única herramienta que existe para llegar a ser inteligente y haber sido el libro el instrumento que ha edificado el mundo occidental. Asevera sin pudor De Azúa, desde ejemplos concretos y, a veces, hilarantes, que los incultos han tomado el poder, al tiempo que detecta alarmantes elementos de degradación universitaria, sobre todo en las facultades de Letras y Humanidades, a la vez que alerta sobre el mal uso que se hace de las tecnologías de la comunicación.

3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Los tres grandes objetivos de aprendizaje de nuestra propuesta para el desarrollo de las competencias espacial, temporal y lingüista, que se ligan a diferentes aspectos del fomento de la educación patrimonial, cultural, social, ambiental, ética y cívico-ciudadana, son los siguientes:

1. Incorporar el subgénero de la novela histórica como recurso aplicado a la Didáctica de las CCSS por su capacidad para unir Didáctica, Literatura, imaginación-creatividad y las oportunidades que esta ofrece, para vencer ciertas dificultades existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diversas CCSS presentes en el currículo.
2. Incentivar las habilidades y actitudes lingüísticas, sociales, ciudadanas, históricas, culturales y artísticas para superar el actual oscurecimiento del saber social y humanístico mediante el desarrollo de la cuádruple capacidad de leer, mirar, reflexionar e interrogar.

3. Apoyar el logro de metas concretas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de las CCSS tales como: ampliar el conocimiento, mejorar el vocabulario específico, conocer costumbres y valores diversos a los propios o actuales, desarrollar la memoria histórica, conocer y respetar el medio y el patrimonio y avanzar en la comprensión del mundo actual desde el conocimiento de otras épocas.

4. PUNTO DE PARTIDA

Asumido lo anterior, y más allá de posibles especulaciones sobre la novela histórica que dejamos a los expertos en Literatura, nuestra meta consiste en realizar una oferta didáctica basada en la novela histórica y el relato histórico breve, como realidades literarias aplicadas a nuestra tarea didáctica que nos permitan trabajar de forma novedosa el desarrollo de las competencias referidas.

Con objeto de profundizar en el desarrollo de las mismas con la mejora del conocimiento del tiempo histórico, el espacio geográfico y antropológico y las realidades patrimoniales desde nuestra actividad académica, hemos diseñado y puesto en práctica, desde septiembre de 2011, una propuesta metodológica que, uniendo el binomio didáctica-literatura/imaginación-creatividad, aspira a superar algunas de las dificultades señaladas en la enseñanza y aprendizaje de tales campos disciplinares.

Las razones hipotéticas que nos han movido a ello, y sobre las que ya han reflexionado otros autores (Quinquer, 2001; Fernández, 2006; Bertrand, 2008; Fernández Herrera, 2010; López, 2010 y Sandoya, 2012 y 2017), han sido las siguientes:

1.ª La novela histórica es una realidad muy conocida que muchos definen no solo como una moda sino como una tendencia que, sin embargo, es poco utilizada en las aulas.
2.ª El uso didáctico de tal recurso literario permite incentivar la competencia lingüística, y en concreto la lectura, entre un alumnado que durante los últimos años ha sido tema de actualidad en razón de los deficientes resultados de los informes citados.
3.ª La certeza de que la competencia lingüística supone una exigencia básica al ser fácil implementarla desde cualquier nivel del sistema.
4.ª La seguridad de que en las CCSS son muchas las posibilidades que ofrece este recurso, no solo para el desarrollo de la competencia lingüística, sino, también, para la promoción de las competencias social y ciudadana y cultural y artística.
5.ª La evidencia de que tal recurso ofrece para el estudio de las CCSS muchas posibilidades concretas (ampliar el conocimiento de datos, acontecimientos o personas, adquirir un vocabulario específico junto al conocimiento de costumbres y valores diversos a los propios o actuales, desarrollar la memoria histórica,

conocer y respetar el patrimonio y mejorar la compresión del presente desde el conocimiento del pasado).

6.ª La utilidad y eficacia de esta propuesta para el logro de las competencias generales y específicas del cualquier currículo.

Analizado el contexto y expuestas las razones que nos llevaron a interesarnos por este asunto, el problema de investigación planteado, para cuyo logro hemos buscado una solución innovadora, quedó así formulado: ¿constituye el trabajo con la novela histórica en el contexto de nuestro quehacer profesional un instrumento didáctico innovador capaz de aportar en el proceso de desarrollo curricular un índice de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias temporal, espacial y lingüística en nuestra tarea docente?

El planteamiento hipotético, centrado hasta ahora en el alumnado, solo fue confirmado tras un proceso laborioso que ha tenido como escenario desde el curso 2011/12 los seminarios de prácticas de la materia Didáctica de las Ciencias Sociales, además de algunas otras materias de nuestra área de conocimiento, habiendo participado en el mismo un millar de estudiantes. En un esfuerzo por sintetizar la justificación, los objetivos y algunas sugerencias para la aplicación de la propuesta presentamos una síntesis de la misma.

5. LA NOVELA HISTÓRICA COMO RECURSO APLICADO A LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Esta propuesta metodológica, cuya eficacia quedó probada tras su puesta en práctica con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada desde 2011, parte de una hipótesis confirmada: el trabajo con la novela histórica constituye un adecuado e innovador instrumento didáctico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, el espacio geográfico y el ámbito antropológico y patrimonial. Las razones que la avalan son varias: la necesidad de innovar metodológicamente; su utilidad como recurso para trabajar las competencias y contenidos curriculares de las CCSS de forma eficaz, alternativa, amena y atractiva; su capacidad para introducir mejoras en los aprendizajes y completar los libros de texto; y sus posibilidades para enriquecer los contenidos estimulando la imaginación y creatividad del alumnado. Asimismo, contribuye a introducir al alumnado en tales disciplinas de forma creativa, pues al desarrollar las propuestas didácticas contenidas en cada texto leído y trabajado, potencia el espíritu crítico del individuo y le ayuda a adquirir, profundizar, completar y contextualizar un conjunto de competencias, saberes, procedimientos y actitudes, siendo su mejor aportación su capacidad para apoyar una educación integral y en valores como vía de mejora de algunas de las carencias hoy

detectadas en el mundo educativo.

5.1. Descripción y sugerencias de aplicación

Como descripción de la experiencia, y tras haber expuesto sus principales objetivos de aprendizaje, exponemos los pasos de su secuencia de desarrollo entendidos como sugerencias de aplicación de la misma:

1. Elección del escenario y de los protagonistas de la actividad.
2. Temporalización semestral (14/15 semanas hábiles). Alumnado: 3 horas semanales de clase teórica en gran grupo y 3 seminarios de 1:30 horas en pequeños grupos; trabajo personal (consulta de fuentes, bibliografía, reuniones de trabajo). Profesorado: preparación remota de la actividad; 6 horas semanales de tutoría. Modulo por curso: 3 horas de docencia teórica y 3 seminarios de 1:30 por grupo. Total 6 horas teoría y 9 de prácticas durante un semestre.
3. Descripción: presentación del plan de actividades: clarificación de criterios de acción, objetivos, metodología y sentido del proceso. Íter de desarrollo:

    a) Presentación y organización de bibliografía y materiales. Calendario de trabajo.
    b) Criterios de uso del material: biblioteca, copistería, plataforma digital, etc.
    c) Concreción de normas para la lectura y trabajo con los materiales: novelas históricas o relatos breves; textos para la contextualización histórica de las obras; artículos y ensayos introductorios a la novela histórica como realidad literaria y recurso didáctico.
    d) Organización del trabajo de análisis a realizar con los textos literarios elegidos desde cuatro marcos de referencia: geográfico-espacial, histórico, antropológico y patrimonial, en sus diversos niveles (local, nacional, internacional).

4. Metodología de cada sesión de prácticas:

    a) Trabajo previo a la sesión de prácticas, a indicación del docente, sobre el material bibliográfico y literario específico destinado a la misma.
    b) Participación activa del alumnado a través de intervenciones personales elaboradas y fundamentadas.

5. Realización de un itinerario didáctico por el escenario y lugares de interés relacionados con el texto literario a trabajar.
6. Intervenciones ante el gran grupo de los autores literarios de los textos o de otros expertos que se juzgue oportuno.
7. Clausura de los seminarios de prácticas en una sesión plenaria con asistencia del

alumnado y de los autores literarios abierta al profesorado de la facultad, usando este esquema u otro similar: presentación, intervención del autor o autores, debate con los ponentes (si se juzga oportuno este punto puede realizarse de forma conjunta con el anterior).

8. Elaboración de una memoria final por parte de cada estudiante sobre la actividad realizada, que será valorada como parte del proceso final de evaluación de la materia, cuyo contenido estará integrado por los siguientes apartados:

   a) Introducción.
   b) Análisis crítico (síntesis y valoración) de los materiales no literarios (artículos y estudios) utilizados en los seminarios de prácticas y en el trabajo personal.
   c) Estudio crítico (síntesis y valoración) del contenido de la novela o relatos históricos trabajados estructurado en los siguientes niveles:

      — Ficha técnica sobre la obra y su autor y breve síntesis de su argumento.
      — Descripción y análisis del marco geográfico-espacial.
      — Descripción y análisis del marco histórico local, nacional y mundial.
      — Descripción y análisis del marco antropológico y de los elementos patrimoniales más relevantes presentes en la trama de la obra.

   d) Elaboración de fichas didácticas para, a partir de fragmentos extractados del texto utilizado, trabajar contenidos curriculares diversos, a elección de cada estudiante y bajo la supervisión del profesor o profesora.
   e) Confección de dos informes valorativos: 1. Sobre el encuentro y debate con el autor o la autora de la obra analizada. 2. Sobre el itinerario realizado por los escenarios de la obra en caso de que este haya sido posible realizarlo.
   f) Conclusiones finales.
   g) Anexos: cartografía, material didáctico, imágenes, etc.

9. Observación final: el estudio de los marcos propuestos puede realizarse también en grupos de trabajo. Así, en lugar de trabajar cada estudiante todos ellos, estos podrían ser distribuidos entre los integrantes de cada grupo, requiriendo ello la elaboración de la memoria de forma conjunta. No obstante, recomendamos la primera modalidad por considerarla más eficaz.

5.2. Reflexiones sobre la práctica educativa

La experiencia adquirida en la puesta en práctica de la propuesta metodológica señalada sobre la utilización de la novela histórica y el relato breve como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje de las CCSS, nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia de la innovación metodológica para su enseñanza y aprendizaje como

instrumento necesario, no solo para facilitar el conocimiento al alumnado sino, también, para garantizar su comprensión. Y todo ello con el fin de mejorar el aprendizaje significativo del tiempo histórico, el espacio geográfico y antropológico y las realidades patrimoniales desde nuestra actividad académica en dichos campos disciplinares.

Tal como se ha indicado, el alumnado participante en la experiencia ha sido muy numeroso. A través de sus trabajos fue posible comprobar cómo han alcanzado un aprendizaje significativo y una mejor comprensión del contexto social, político, cultural, económico y artístico de diferentes períodos históricos mediante la lectura de las distintas novelas trabajadas durante el desarrollo de la experiencia. Asimismo, han logrado estudiantes y docentes superar muchas de las dificultades que entraña la enseñanza de las CCSS, especialmente la Historia, así como avanzar, por parte del alumnado, en la mejora de la competencia lectora y lingüística.

Nuestra reflexión parte de la siguiente pregunta: ¿facilita esta propuesta metodológica, tanto al estudiantado como al profesorado, superar, desde la innovación metodológica, los obstáculos a los que tradicionalmente se enfrenta en la enseñanza y aprendizaje de las CCSS?

En tal sentido, consideramos que las principales dificultades que debe superar el alumnado en la enseñanza y aprendizaje de las CCSS en los diferentes niveles educativos radican en el carácter multidisciplinar de las CCSS. Respecto a la comprensión del tiempo histórico, y por su carácter abstracto, debe subrayarse en particular que también dificulta su aprendizaje la forma tradicional de su enseñanza. Muy basada en fechas, hechos y personajes relevantes, provoca que, cuando el estudiante termina la enseñanza obligatoria, acumule una gran cantidad de información y datos que memoriza de forma inconexa y aislada, resultando todo ello ineficaz para interpretar el presente y pensar de forma crítica la realidad actual.

Tal hecho tiene como consecuencia añadida que este considere las CCSS como disciplinas que solo requieren memorización y no comprensión, perviviendo tal concepto, incluso, cuando se les ha enseñado como un saber transformador y de contenido social, pero sin innovar la metodología empleada (Prats, 2000; Liceras y Romero, 2016).

Otra dificultad radica en la asimilación de los conceptos espaciales y temporales, los cuales se adquieren en función de la madurez psicológica del niño. Situación que en la actualidad ha cambiado por la influencia de las nuevas tecnologías, la televisión y los audiovisuales presentes en el nuevo contexto digital, que han mejorado las capacidades de niños y niñas para percibir el espacio y la sucesión del tiempo en edades más tempranas (Cambil y Romero, 2013, p. 5).

TABLA 1.1

Dificultades que presenta el alumnado en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS

Dificultad para la compresión de los conceptos espaciales y temporales

Utilización en su enseñanza-aprendizaje de una metodología tradicional
Aprendizaje memorístico
Fatal sentido práctico de las disciplinas que conforman las CCSS
Consideración de las CCSS como algo alejado del niño y de difícil compresión para él
Cambio de rol que la actual situación educativa exige al alumnado

FUENTE: elaboración propia.

Finalmente, el nuevo panorama educativo está estableciendo nuevos retos, donde el alumnado ha de adquirir un nuevo rol y no debe limitarse a ser el receptor-reproductor de los conocimientos transmitidos por el docente, sino sujeto activo e implicado en el proceso de aprendizaje de las CCSS (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007, p. 19) con una nueva forma de entender el concepto de formación (Villa y Poblete, 2007), ampliándolo hacia el saber, saber hacer y actuar y saber ser con el fin de adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de su futuro profesional.

En cuanto al profesorado, las dificultades parten de la utilización continuada de una metodología «tradicional» para la enseñanza y aprendizaje de las CCSS, especialmente de la Historia, basada en datos, hechos y personajes relevantes, etc., muy presente aún en los libros de texto, cuyos contenidos se han visto mediatizados por los sesgos subjetivos de sus autores y la orientación ideológica de los partidos dominantes en el poder, sin considerar que es una materia con un alto grado de posibilidades educativas, y que debe enseñarse cómo se construye el conocimiento histórico a través de la innovación metodológica, centrándose en los conceptos fundamentales de la teoría histórica. Otras dificultades son: la carencia de una reflexión epistemológica, imprescindible para abordar las diferentes cuestiones que afectan a la docencia de esta materia (Rozada, 1997, p. 163); la necesidad de una formación continua que solucione las dificultades que debe afrontar el docente para adaptar a su práctica en la escuela lo aprendido en la universidad; y la falta de inquietud por la investigación y la innovación, tan necesarias para desarrollar una docencia de calidad, como exige la sociedad del siglo XXI (Pagés, 2002, p. 264).

Por otro lado, el cambio de rol que el nuevo panorama educativo supone para el profesorado lleva consigo la necesidad de crear entornos participativos y nuevos conocimientos dentro de contextos que favorezcan una participación activa y el desarrollo del pensamiento propio, motivando al alumnado, haciéndole pensar desde las CCSS, descubriéndole nuevos caminos en la acción y estimulando su pensamiento crítico como elemento que será fundamental en su labor profesional y en su vida personal (Martínez, Gros y Romanà, 1998).

Dicha situación lleva implícita la necesidad de una metodología adecuada a los

objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación propuestos que superen los obstáculos metodológicos derivados de la complejidad del concepto de las CCSS y de su carácter multidisciplinar como hecho que dificulta su tratamiento didáctico.

Como señala Dewey (2004), el objetivo de la educación en general, y de las CCSS en particular, debe ser, entre otros: la promoción del pensamiento, la reflexión crítica, la interrelación del conocimiento, la comprensión de realidades diferentes y el desarrollo de capacidades y competencias múltiples relacionadas con el *saber,* el *saber hacer* y el *ser,* transformándose así en una actividad práctica relacionada con la teórica y convirtiéndose en un proceso interactivo en el que ambas se complementan.

TABLA 1.2

Dificultades que presenta el profesorado para la enseñanza-aprendizaje de las CCSS

Utilización de metodología tradicional
Construir el conocimiento a través de la innovación metodológica
Adaptar los contenidos a los diferentes niveles educativos
Asumir el cambio que el nuevo panorama educativo exige al profesorado

FUENTE: elaboración propia.

Por tanto, la Didáctica de las CCSS requiere una metodología en la que, junto con la innovación, estén presentes recursos y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo de forma lúdica y participativa. Los docentes deberán utilizar en consecuencia metodologías que incluyan unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas (Estepa, 2003), a través del contacto directo del alumnado, tanto de forma física como virtual, y de su contextualización temporal, espacial, funcional y social, debiendo estar dicha metodología en relación con los objetivos, recursos y criterios de evaluación (Cuenca, 2014; Cambil y Tudela, 2017).

Así pues, y tras el análisis y la reflexión realizados, sobre las dificultades señaladas, puede afirmarse que la utilización de la novela histórica y el relato histórico breve como recursos didácticos supone una innovación metodológica que facilita el aprendizaje significativo de las CCSS, por las siguientes razones, que hemos podido constatar a través de los trabajos realizados por el alumnado:

- Favorece la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, el espacio geográfico y el ámbito antropológico y patrimonial y de género.
- Es un recurso eficaz para trabajar las competencias y contenidos curriculares de las CCSS de forma eficaz, alternativa, amena y atractiva.

— Introduce mejoras en los aprendizajes.
— Es útil para completar los libros de texto.
— Ofrece grandes posibilidades para enriquecer los contenidos, estimulando la imaginación y creatividad del alumnado.
— Introduce al alumnado en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS de forma creativa.
— Favorece el espíritu crítico.
— Mejora la competencia lingüística y la comprensión lectora.

6. CONCLUSIÓN

Para concluir, podemos afirmar que tras nuestra experiencia estamos en condiciones de asegurar que la utilización de la novela histórica y el relato breve como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la CCSS responde plenamente a la hipótesis que planteábamos al iniciar el proyecto: ¿constituye el trabajo con la novela histórica en el contexto de nuestro quehacer profesional un instrumento didáctico innovador capaz de aportar en el proceso de desarrollo curricular un índice de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias temporal, espacial y lingüística en nuestra tarea docente?

Para comprobar su eficacia como un recurso innovador baste citar las conclusiones que ha dejado plasmadas el alumnado en sus memorias, de las cuales hemos extraído, como ilustración, los comentarios más habituales:

— Ha sido una buena experiencia, a pesar de que supone mucho trabajo.
— Ha sido un trabajo difícil, pero he aprendido más Historia y Geografía que en mi vida y nunca se me va a olvidar.
— Ha sido muy difícil realizar el marco histórico porque podía parecer un resumen del texto.
— Es una experiencia muy útil como recurso, pero consideramos que para Primaria hay que elegir textos cortos.
— Experiencia muy satisfactoria porque no me gustaba nada la Historia y este trabajo me ha acercado a ella.
— He aprendido la importancia del contexto geográfico.
— Es muy interesante visitar los lugares donde suceden los hechos históricos de nuestro trabajo, hemos pasado mil veces por ellos si saber su importancia. Desde ahora veremos la ciudad como algo diferente, con un sentido distinto.
— Me ha ayudado a sintetizar y extraer los datos más importantes.

7. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

7.1. Para Educación Primaria

Ante la dificultad de trabajar con el alumnado de Educación Primaria contenidos históricos más sistemáticos, proponemos el desarrollo de dos actividades dirigidas a dicho alumnado basadas en relatos breves de carácter histórico. La primera pretende acercar a los escolares a la figura de Cristóbal Colón mediante dos cuentos basados en datos históricos con dificultad gradual de lectura. La segunda, descubrir el origen y evolución histórica del árbol de Navidad como elemento cultural, simbólico y festivo. Ambas deberían llevarse a cabo en varias sesiones diferentes.

ACTIVIDAD 1

Cristóbal Colón. Actividad para niños y niñas de 4.º o 5.º de Primaria:

1. Uno o dos alumnos o alumnas vestidos de época leen en voz alta este relato:



http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/colon-y-el-nuevo-mundo.

2. El docente pide a los escolares que, en grupos de dos o de tres, investiguen, recurriendo al docente si es necesario, sobre el significado de los siguientes vocablos insertos en el relato: Italia, Génova, Mar Mediterráneo, Océano Atlántico, Asia, China, Japón, Cuba, Santo Domingo y Valladolid.
3. Tras la indagación, deben realizar un cartel con el nombre de cada lugar para situarlo en un mapamundi previamente construido en papel continuo en una pared del aula. También han de buscar en la red una o dos imágenes de cada lugar para colocarlas en el reverso de su cartel.
4. Cada niño o niña debe dibujar sobre un mapa la ruta seguida por Cristóbal Colón entre Palos y el lugar de llegada y, con la ayuda del profesor o la profesora, calcular la distancia en kilómetros.
5. Al día siguiente, el profesor o la profesora, leerá en voz alta el siguiente relato:



http://historiandocontigo.blogspot.com.es/2013/04/mi-relato-historico-cristobal-colon.html.

6. Efectuada la lectura, y mediante un diálogo con los escolares, se intentará reconstruir la biografía de Colón. Para ello deben responder y dialogar sobre estas o similares preguntas: ¿qué puedes decir de la familia de Colón?, ¿qué proyecto tenía en su cabeza desde muy joven?, ¿cómo lo realizó y quiénes le ayudaron?
7. Concluida la anterior actividad, se pedirá a cada alumno o alumna que elabore —en casa o en el aula— un breve cuento o canción que resuma la historia de Colón y vaya ilustrado por sus propios dibujos o gestos. También deberá elegir uno de los lugares localizados en la actividad anterior, describir sus características y explicar las razones de su elección.

ACTIVIDAD 2

La historia de un árbol muy especial. Actividad para niños y niñas de 3.º o 4.º de Primaria:

1. Tras una breve introducción del maestro o la maestra explicando el sentido y el contenido de la actividad a realizar, se procederá a la lectura dramatizada del relato contenido en el siguiente enlace:



http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-primer-arbol-de-navidad.

Cada personaje estará representado por un niño o niña diferente, actuando de narrador el docente.

2. Concluida la narración, el profesor o profesora pregunta al resto de alumnos y alumnas qué les ha parecido la historia del relato.

3. Continúa el diálogo invitando a los escolares a cantar una canción que el maestro o la maestra ha debido preparar con antelación; si es posible, típica del tiempo en que se ponen los árboles de Navidad.
4. Finalizado el canto, se invita a los niños y niñas que lo deseen a compartir alguna historia parecida que les hayan contado sus abuelos, papás o mamás.
5. Narradas las historias, el maestro o la maestra invita a los niños a decorar un árbol que ya había sido preparado de forma previa en el aula. Para ello distribuye entre el alumnado los diversos elementos decorativos y hace que todos participen, mientras suena de fondo alguna música apropiada.
6. Acabado el montaje del árbol, se concluye repitiendo la canción anterior u otra diferente.

7.2. Para Educación Secundaria

A partir de la guía didáctica elaborada por Ana R. Fernández (2010) para trabajar la novela juvenil *La espada y la rosa,* de Antonio Martínez Menchén (obra de 152 páginas editada por Alfaguara en 1998 que ya tiene más de 36 ediciones), realizamos una propuesta didáctica a desarrollar durante un trimestre en la materia Geografía e Historia del primer ciclo de ESO (2.º). Su objetivo será profundizar en el conocimiento de la Edad Media, empleando para ello esta novela como complemento al libro de texto y a las exposiciones del profesor. El itinerario a seguir, que solo esbozamos a grandes rasgos por razones de espacio, contendrá diez acciones:

ACTIVIDAD

1. Presentación de la actividad (objetivos, cronograma, ritmo de trabajo semanal —personal y en el aula—, forma de evaluación, etc.) en el marco de la LOMCE y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, Anexo I, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria.
2. Distribución del alumnado en grupos de trabajo a criterio del profesorado.
3. Organización de un debate en el aula previo al inicio de la lectura de la novela a partir de preguntas orientadas a constatar los conocimientos iniciales del alumnado sobre la novela histórica y otros aspectos generales del Medievo. Para ello se sugieren las siguientes cuestiones: ¿qué es una novela histórica?, ¿en qué siglos se sucede la Edad Media?, ¿cómo vivía la gente entonces?, ¿qué grupos sociales integraban la sociedad?, ¿qué es un monasterio?, ¿qué es un feudo?…
4. Presentación por el docente de los principales personajes y claves temáticas de la obra, usando para ello dinámicas de trabajo individual y grupal y recursos digitales, audiovisuales y materiales impresos preparados previamente. Se sugiere en concreto:

— Una descripción genérica del perfil de los protagonistas centrales de la novela, junto a una contextualización social de cada uno de ellos.
— Una breve explicación de las siguientes claves temáticas: los monasterios, las cruzadas, el Camino de Santiago, el feudalismo, la vida cotidiana en el Medievo, los juglares.

5. Organización de un cronograma de lectura (indicando las páginas concretas a leer cada semana).
6. Elaboración por grupos de cuatro dosieres descriptivos sobre: el marco geográfico donde transcurre la acción, el marco temporal en que esta sucede, los grupos sociales de los que proceden los personajes y los principales elementos de patrimonio artístico y cultural presentes en la obra.
7. Concluida la lectura y la elaboración de los anteriores marcos, un portavoz de cada grupo expondrá en clase las principales conclusiones alcanzadas después de que tres alumnos o alumnas hayan preparado y expuesto, con la ayuda del profesor, un breve resumen del argumento de la obra.
8. Tras la exposición, se organizará un debate a partir de estas o parecidas preguntas: ¿te parece interesante la Edad Media?, ¿hay algo que no hayas entendido?, ¿qué te ha gustado y qué no?, ¿encuentras parecidos con el tiempo actual?, ¿te gustaría vivir en la Edad Media?
9. Como conclusión del trabajo, cada alumno o alumna elaborará por escrito una reflexión explicando qué cosas ha aprendido con esta actividad, qué dificultades ha experimentado con dicha forma de trabajar y qué sugerencias haría para mejorar el método utilizado.
10. El docente deberá establecer un sencillo sistema de evaluación de cada estudiante sobre los siguientes aspectos: participación activa en los debates, cumplimiento de los plazos semanales de lectura, participación en los grupos de trabajo y correcta elaboración de los trabajos de grupo indicados y de la reflexión final descrita en el punto 9.

BIBLIOGRAFÍA

Azúa, F. de (2017). *Nuevas lecturas compulsivas*. Madrid: Círculo de Tiza.

Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bertrand, C. (2008). La historia de las historias: historia novelada y novela histórica. En S. Montemayor (coord.), *La novela histórica como recurso didáctico para las CCSS* (pp. 4-40). Madrid: Ministerio de Educación.

Bloch, E. (2007). *El principio esperanza*. Madrid: Trotta.

Cambil, M. E. y Romero, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío, 39* (s. p.). Recuperado de: http://clio.rediris.es/n39/articulos/cambilromero.pdf.

Cambil, M. E. y Tudela, A. (coords.) (2017). *Patrimonio Cultural y Educación, fundamentos, propuestas y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos. *Tejuelo, 19,* 76-96.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the Moment*. Londres: Pluto Press.
Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela, 51,* 71-82.
Fernández, C. (2006). La historia en la novela histórica. En J. Jurado. (ed.), *Reflexiones sobre la novela histórica* (p. 175). Cádiz: Fundación Fernando Quiñones-Universidad de Cádiz.
Fernández Herrera, A. R. (2010). Guía didáctica de una novela histórica juvenil sobre la Edad Media: La espada y la rosa. *Aula y Docentes*. Techtraining, S. L., *26*(4/113), 95-104.
Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación, 19,* 167-189.
Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío*. *Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
Gutiérrez, M.ª (2015). Lecturas analfabetas. *La Vanguardia,* 29 de octubre de 2015.
Liceras, A. y Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
López, E. (2010). La novela histórica en el aula. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas, 3,* 58-66. Recuperado de: http://www.didacticasespecificas.com/files/download/3/revistas/2012_REVISTA_COMPLETA_3.pdf.
López Facal, R., Miralles, P. y Prats, J. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad*. *El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
Martínez, M., Gros, B. y Romanà, T. (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, 10,* 36-42.
Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío*. *History and History Teaching* (s. p.), *39*.
Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo, 30,* 255-269. Recuperado de: http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf.
Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la enseñanza secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 5*. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118.
Quinquer, D. (2001). El desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 28,* 9-40.
Rodríguez, J. C. (2017). Dios nos libre de perder la esperanza. *Vida Nueva, 3021,* 27 de enero, 40-41.
Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
Sandoya, M. A. (2012). Novelas históricas juveniles en la ESO. *Iber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 72*(3), 99-111.
Sandoya, M. A. (2017). *Motivar con novelas históricas juveniles en secundaria*. Madrid: CCS.
Santisteban, A. y Pagés, J. (coords.) (2001). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7*(2), 1-31.
Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. *Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

NOTAS

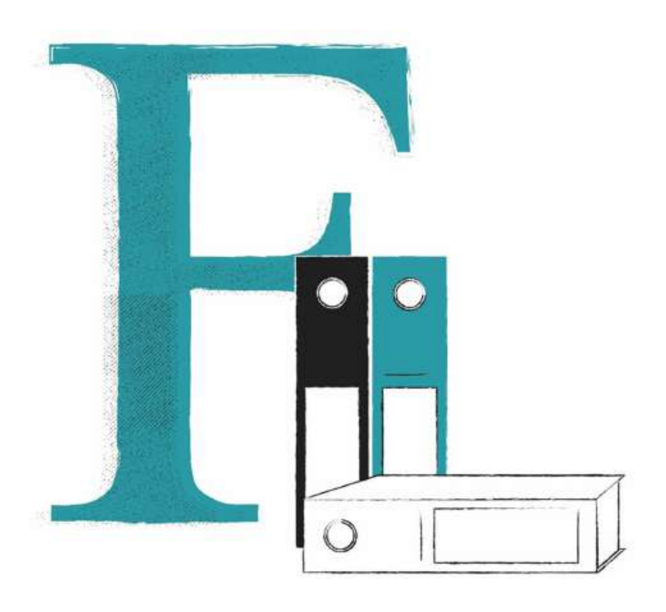
2 Véase Kevin Roberts (2011). *Teaching in the 21 St Century,* https://prezi.com/gx6ycgphlszm/teaching-21st-century-students/ [consultado el 28-03-2017] junto a su traducción y adaptación por Ana M.ª del Valle Barrera (2013) y http://humanidades.uach.cl/wp-content/uploads/2014/10/MEMORIA-FACULTAD-2013-OKv3.pdf [consultado el 28-03-2017].

3 También se confirma un descenso del número de librerías junto a un escaso uso bibliotecas, frecuentadas solo por un 1/4 de la población; al igual que el prejuicio que ha supuesto el hecho de que la Ley de Educación de 2013 eliminase el tiempo diario de lectura, no inferior a 30 minutos, que establecía la anterior normativa para Primaria.

Finalmente, y como datos que no afectan a lo anterior, se constata que la industria del libro continúa muy activa, al tiempo que las nuevas tecnologías generan nuevas formas de negocio, producción, difusión y promoción de la Literatura.

2
Las fuentes documentales como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia

JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA



1. INTRODUCCIÓN

Acercarse al conocimiento del pasado puede hacerse a través de los restos materiales que han llegado hasta nuestros días, restos que resultan ser una combinación de objetos y vestigios con soporte físico (Prats, Santacana, 2011). Así, construcciones, documentos, obras de arte, elementos inmateriales, testimonios humanos individuales o colectivos de diversa índole resultan ser la base esencial sobre la que se construye la historia. Estos restos o evidencias del pasado son denominadas **fuentes.**

La investigación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en los diversos ciclos escolares invita a la utilización de **fuentes históricas.** Está demostrado que el uso de fuentes históricas permite desarrollar habilidades intelectuales vinculadas al trabajo del historiador, facilita la comprensión de conceptos fundamentales de la disciplina histórica, faculta ofrecer diferentes lecturas y explicaciones a determinados fenómenos históricos; finalmente, ayuda a la comprensión de la idea del discurso histórico no como resultado final o como un producto cerrado, sino como una realidad que está en permanente construcción y revisión (López, 1999; Díaz, 2007; Taimán, 2011; Sallés, 2014; Prieto, Gómez y Miralles, 2015). Desde otras perspectivas, y en estrecha relación con lo anterior, el trabajo con fuentes históricas es una competencia a adquirir, imprescindible en la construcción y desarrollo del **pensamiento histórico.**

La variedad de fuentes informativas es cada vez más extensa y dada la renovación epistemológica de la disciplina producida en los últimos años, el catálogo de fuentes consensuadas y reconocidas ha aumentado sensiblemente, así como las formas de obtenerlas. Sirvan como ejemplos de lo que decimos las fuentes orales o el patrimonio material e inmaterial. Sin embargo, en este capítulo vamos a centrarnos en las posibilidades didácticas que posee el uso de **fuentes documentales textuales** —las fuentes más comunes y de fácil acceso en el ámbito de la Historia— para la enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Del mismo modo, se intentará clarificar la tipología de fuentes disponibles, distinguiendo entre fuentes primarias y secundarias, principalmente.

El trabajo con fuentes documentales precisa del desarrollo de una serie de habilidades como es saber buscar información (archivos físicos y digitales), requiere articular una serie de criterios de selección y de idoneidad (transposición/ transcripción, contraste o cotejo) y precisa igualmente de un uso correcto en las dinámicas diarias de la clase. En la tarea de precisar la competencia de utilizar pruebas/fuentes históricas resulta ser una vía imprescindible introducirse en el denominado **método del historiador** para su

aplicación en la construcción del discurso histórico escolar.

PARA SABER MÁS…

«Documento es toda expresión en lenguaje natural o convencional y cualquier otra expresión gráfica, sonora o en imagen, recogida en cualquier tipo de soporte material. Fuente histórica es cualquier tipo de documento existente, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera que sea su lenguaje.»

Alía, F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la Historia* (p. 101). Madrid: Síntesis.

2. DEFINICIÓN DE FUENTE Y FUENTE HISTÓRICA. CLASIFICACIÓN

2.1. En torno a una definición de fuente y fuente histórica

Las acepciones sobre el significado de fuente son numerosas y complementarias entre ellas. ¿Qué entendemos por **fuente**? Podemos encontrar diversas definiciones. Así, según Moradiellos (2001), son «aquellos restos y trazas del pasado que perviven en nuestro presente en la forma de residuos materiales, de huellas corpóreas, de vestigios y trazas físicas, de ceremonias y ritos, en una palabra, de reliquias» (p. 60).

Sin embargo, en lo que nos corresponde es necesario precisar aún más el término de fuente aplicado al contexto de la Historia: ¿qué entendemos por **fuente histórica**? Por fuente histórica entendemos aquel resto material o evidencia que se ha conservado a lo largo del tiempo, que ofrece una información puntual y que permite, previa interrogación lógica y ordenada, conocer e interpretar el pasado. Tribó (2005) nos ofrece una definición en la misma línea, útil para nuestro propósito: «Un vestigio, un testimonio humano, cultural o material, individual o colectivo que nos permite reconstruir el pasado histórico… porque nos dan una información; sin embargo, esta no nos llega de manera espontánea y directa, para obtenerla hemos de saber interrogar a las fuentes» (p. 83). Para Moradiellos (2001), fuentes históricas son «Las reliquias en su pluralidad intrínseca, conforman las llamadas fuentes informativas del conocimiento histórico: llamamos fuentes a todos los textos, objetos o hechos de los cuales se puede obtener algún conocimiento del pasado» (p. 61). No debemos olvidar que la fuente histórica es la materia prima con la que trabaja el historiador, pero ofrece una información concreta que solo comienza a adquirir valor cuando se interroga siguiendo unas pautas determinadas.

Considerando los cambios epistemológicos de los que ha sido objeto la disciplina histórica y la incorporación de fuentes documentales de naturalezas y procedencias muy

diversas, algunos especialistas prefieren reformular el término fuente histórica, sustituyéndolo por el de **información documental.**

Es conveniente, no obstante, realizar otra precisión conceptual más, aunque ambas cuestiones aparezcan netamente unidas: la diferencia entre **fuente histórica** y **documento**. Por **fuente histórica** distinguimos cualquier tipo de documento o conjunto de documentos unidos por el mismo origen. Por **documento** entendemos toda expresión en lenguaje natural o convencional y cualquier otra expresión gráfica (Alía, 2005, p. 101).

PARA SABER MÁS…

«La primera característica del conocimiento de los hechos humanos del pasado y de la mayor parte de los del presente consiste en ser un conocimiento por huellas. Trátese de los huesos enmurallados de Siria, de una palabra cuya forma o empleo revela una costumbre, de un relato escrito por el testigo de una escena antigua o reciente, ¿qué entendemos por documentos sino una huella, es decir, la marca que ha dejado un fenómeno y que nuestros sentidos pueden percibir?»

«La diversidad de testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuando fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él.»

Bloch, M. (1974). *Introducción a la Historia* (pp. 47 y 55). México: Fondo de Cultura Económica.

2.2. Clasificaciones de las fuentes

De entre todos los posibles sistemas de clasificación de las fuentes hay uno que resulta esencial. Esta agrupación distingue por su procedencia o criterio posicional (forma de elaboración) (Alía, 2005, p. 103) entre **fuentes directas o primarias**, **indirectas o secundarias**.

Por fuente primaria o directa entendemos aquellos restos, vestigios, documentos, etc., producidos coetáneamente a la sociedad o problema histórico objeto de estudio. Desde determinada perspectiva didáctica, las fuentes primarias resultan ser las más útiles para introducir al estudiante en la construcción del conocimiento de la Historia, pero pueden resultar de difícil acceso y manejo.

Además, la fuente histórica no es exclusivamente el «documento de archivo». Si bien el documento custodiado en el archivo ha sido —y sigue siendo— la fuente más utilizada para la investigación histórica, esta no es la única. Esta idea debe erradicarse. En efecto, la variedad de fuentes directas o primarias es muy extensa y *está en permanente reconsideración* (Feliu y Hernández, 2011, p. 47). Así, contamos con

fuentes objetuales (restos materiales diversos, utensilios, herramientas), fuentes arquitectónicas (edificios que perviven en la actualidad o restos de edificios), fuentes arqueológicas (yacimientos y excavaciones arqueológicas de entidades diferentes, recreaciones de ambientes históricos, rehabilitaciones de lugares), fuentes textuales (documentos, crónicas, libros, actas municipales, diarios, periódicos…), fuentes iconográficas y artísticas (pinturas, ilustraciones, miniaturas, grabados), fuentes audiovisuales (documentales, películas originales), fuentes orales (que pueden recoger tradiciones populares, recuerdos y vivencias de las personas) (véase tabla 2.1) (Feliu y Hernández, 2011, pp. 59 y ss.).

Por contra, las fuentes indirectas o secundarias son las elaboradas con posterioridad a la época o problema objeto de estudio, es decir, no pertenecen al momento histórico sobre el que se trabaja, no son testimoniales. En este grupo se encuadran los estudios realizados por los investigadores, repertorios documentales y cartográficos, escritos diversos realizados por personas que describen hechos a partir de los testimonios de otros individuos que sí fueron testigos de los hechos descritos, cronologías diversas, novela histórica, cine y las *historial reenactment* o reconstrucciones históricas.

Alía (2005) añade otros criterios que permiten articular una clasificación más compleja. Ninguno de los criterios es excluyente y las fuentes pueden ajustarse a uno o varios de ellos. Así, habla de una regla intencional, por el propósito existente inicialmente en la elaboración, criterio que engloba la práctica totalidad de las fuentes textuales porque en su proceso de creación obedecen claramente a unos intereses; y fuentes no intencionales, de entre las que destacan los restos arqueológicos y etnográficos. Otro principio de clasificación es por los caracteres externos que presentan las fuentes, es decir, el procedimiento empleado para transmitir la información y su medio de divulgación.

Del mismo modo, propone introducir en la clasificación los documentos terciarios que, presentando una estructura similar si no idéntica a los secundarios, poseen contenido de primarios. Es el caso, por ejemplo, de las colecciones documentales transcritas y publicadas. No obstante, se considera documento terciario al documento de síntesis o resúmenes (Alía, 2005, p. 72).

RESPONDE

Teniendo en cuenta lo indicado respecto a la variedad de fuentes documentales:

1. ¿Qué distingue a las fuentes primarias de las secundarias? Razona la respuesta.
2. Describe la tipología de fuentes primarias que hemos propuesto.
3. ¿Qué tipología de fuentes podemos establecer atendiendo a criterios más recientes?

TABLA 2.1

Clasificación de fuentes históricas

Fuentes primarias	Objetuales	Vestidos, objetos de uso cotidiano, armas, monedas.
	Arquitectónicas	Edificios civiles y religiosos (castillos, catedrales). Grandes obras públicas (acueductos, puentes, vías de comunicación).
	Arqueológicas	Yacimientos excavados o en proceso de excavación (centros de interpretación), exposiciones museísticas.
	Documentales/textuales	*Documentos públicos:* Documentos administrativos, económicos, jurídicos, cartas, tratados, diplomas, crónicas, testamentos, libros de actas, ordenanzas municipales, protocolos notariales. Documentos fiscales, diezmos, relaciones y respuestas, vecindarios. Prensa, revistas y material periodístico. *Documentos eclesiásticos:* Actas capitulares, libros de bautismo y defunciones, contadurías, fundaciones pías.
	Artísticas/iconográficas	Arte mayor y menor, cuadros, dibujos, grabados, escultura, ilustraciones diversas.
	Orales	Entrevistas, testimonios, tradiciones populares (fiestas), leyendas, cuentos.
	Estadísticas	Censos, padrones, repertorios estadísticos oficiales, vecindarios, libros del registro civil.
	Audiovisuales	Documentales y películas (de guerra), material fílmico en general.
Fuentes secundarias	Trabajos de investigación	Bibliografía especializada, artículos de investigación, conferencias, revistas de divulgación.
	Repertorios cartográficos	Atlas, repositorios cartográficos *online,* colecciones de mapas.
	Cronologías	Repertorios cronológicos diversos.
	Novela y cine históricos	Documentales, películas, series televisivas, novelas y relatos.
	Reconstrucciones históricas	Recreaciones de distintas etapas históricas en yacimientos rehabilitados, batallas, desfiles…

FUENTE: elaboración propia.

Como hemos indicado al inicio de este capítulo, de entre la extensa tipología de fuentes descrita brevemente, son las *fuentes documentales de carácter textual*, esto es, documentos escritos, las que estimamos de mayor interés para trabajar la Historia en entornos escolares porque, por otro lado, son las más habituales en la construcción del relato histórico y a las que se puede acceder con mayor facilidad. Generalmente se trata

de documentos depositados en instancias de naturaleza pública como son los archivos, que pueden ser de carácter nacional, provincial y municipal (Tribó, 2002). También pueden localizarse documentos escritos en hemerotecas.

Precisamente, atendiendo a esta última circunstancia puede que encontremos un modelo de clasificación que no responde tanto a la naturaleza de la citada fuente como al lugar donde se custodia. Así, suele hacerse la distinción entre fuentes públicas o privadas. Sin embargo, la clasificación más habitual de las fuentes documentales textuales o escritas es la que nos presenta documentos de carácter administrativo, judiciales, políticos, institucionales, económicos, familiares…



http://historicodigital.com/clasificacion-de-las-fuentes-historicas.html.

El uso de fuentes documentales primarias o secundarias conlleva un problema al que debemos prestar una especial atención y es el relativo a la *veracidad*. Trabajar con documentos textuales, crónicas, relatos, etc., supone enfrentarse a una información parcial sesgada y a veces poco objetiva. No ocurre lo mismo, por ejemplo, con fuentes objetuales o arqueológicas, consideradas *no intencionales*.

Evidentemente, el hecho de que las fuentes documentales escritas respondan a circunstancias e intereses muy concretos, es decir, posean cierta intencionalidad, les confiere un elevado grado de subjetividad. Las fuentes textuales, documentos, crónicas, relatos no están exentos de sufrir ese problema porque son el producto final de una creación humana; pueden responder a ideales diversos e incluso pueden trasladar una significativa carga política. Otras, incluso, pueden ser falsificaciones. No olvidemos que la información es poder, y las fuentes escritas, en no pocas ocasiones, responden a intereses diversos que ahora son difíciles de conocer: «no hablan de lo que a nosotros nos interesa, hablan de lo que les interesaba a quienes las hicieron» (García y Jiménez, 2010, p. 42). La primera tarea del historiador es encontrar, ponderar y someter a una crítica sistemática, comparar y contrastar —lo que se denomina **heurística**— los restos, reliquias o fuentes históricas disponibles (Moradiellos, 2001, p. 63).

La supuesta validez e imparcialidad de los testimonios o reliquias depende también de los lugares donde se obtienen: no puede considerarse fuente documental primaria la primera información que pueda obtenerse en internet, y a la que podemos acceder con

suma facilidad, si no se indica la procedencia y acredita su validez. Es preciso obtener la fuente o fuentes con las que se vaya a trabajar de lugares físicos habilitados para tales efectos, puntos de acceso virtuales que ofrezcan las suficientes garantías. Es decir, hay que trabajar con sumo cuidado la competencia de *qué buscar, cómo* y *dónde*.

3. EL VALOR EDUCATIVO DE LAS FUENTES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS

El trabajo con fuentes históricas permite al alumnado introducirse en el conocimiento de la Historia dejando de lado prácticas poco productivas, al tiempo que añade un carácter científico a la disciplina: ayuda a entender la Historia no como un conjunto de datos inamovibles que se han de aprender de memoria, sino como una construcción en permanente revisión y mutación. El trabajo con fuentes permite acercarse a la construcción del conocimiento histórico, a las diversas formas bajo las que se presenta el relato histórico, cuestión que implica profundizar en términos didácticos en el valor educativo de esta acción u operación en relación con la propia disciplina.

3.1. El valor educativo de las fuentes

Trabajar con fuentes históricas es una estrategia pedagógica que propicia una aproximación al **trabajo del historiador** y a la **naturaleza del conocimiento histórico**. Efectivamente, el trabajo con fuentes históricas ha sido cuidadosamente revisado por la investigación didáctica desde diversas perspectivas. Investigaciones realizadas desde campos científicos diferentes, como la Didáctica disciplinar, la Psicología cognitiva e incluso desde la Historia profesional, coindicen en señalar el trabajo con fuentes históricas como indispensable para la formación del *pensamiento histórico*. Está demostrado que proceder a la enseñanza-aprendizaje de la Historia con fuentes facilita la adquisición de habilidades cognitivas, también a la suma de competencias para una alfabetización histórica: favorece el aprendizaje de conocimientos de primer orden (conocimientos sustantivos) y de segundo orden tales como la causalidad, relevancia, evidencia, empatía, tiempo histórico, cambio y continuidad (Sáiz y López, 2015).

Prats y Santacana (2011) y Sáiz y López (2015) reiteran la necesidad de trabajar con fuentes, pues contribuye al desarrollo del *pensamiento histórico* en el alumnado. Finalmente, desde el ámbito de la Historia profesional también se apuesta por la introducción de las fuentes en los procesos educativos, apoyándose en lo que se denomina un consenso didáctico-historiográfico, cuestión que añade una nueva exigencia al profesorado y es la necesidad de profundizar en el conocimiento de los ámbitos epistemológicos e historiográficos de la disciplina que tiene que enseñar

(Barros, 2008, p. 217). Como señalan Montanares y Llancavil (2016):

> «La evidencia empírica demuestra que su uso en el aula favorece, en los niños y jóvenes, la incorporación de la experiencia histórica, el *desarrollo de competencias como la interpretación histórica y el pensamiento crítico*, así como la capacidad de plantear problemas, elaborar hipótesis, argumentar y aprender procedimientos propios de la disciplina y su correspondiente conceptualización» (p. 89).

Las posibilidades de trabajar con fuentes favorecen, del mismo modo, la creación y reforzamiento del pensamiento creativo, complejo, alternativo y la *implicación afectiva y emocional* hacia el objeto de estudio. Ayudan, igualmente, a discernir acerca de la veracidad de la información, a preguntarse sobre las razones que tuvo el autor del documento, con el propósito de poder descartar posibles sesgos manipulativos.

En este sentido, el trabajo con fuentes permite averiguar que el relato histórico no es lineal, un producto cerrado listo para el consumo. Si partimos de la idea de concebir la clase de Historia rompiendo con los modelos tradicionales, trabajando con fuentes, daremos los primeros pasos para fomentar el desarrollo de un **discurso participativo** que facilite alejar las certezas del aula, certezas que responden a discursos lineales, herméticos y, en ocasiones, poco educativos. Es posible que contribuyamos, también, al fomento de una **conciencia histórica**, entendida como capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. Finalmente, daremos paso al desarrollo de habilidades para **la construcción de narrativas** del pasado por parte del alumnado (Gómez y Miralles, 2017, pp. 64 y ss.).

PARA SABER MÁS…

Heimberg, Ch. (2002). *L'histoire à l'ècole. Modes de pensée et regards sur le monde*. Yssy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.

Lévesq ue, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty firts century*. Toronto: University of Toronto Press.

Martineau, R. (1999). *L'Histoire à l'ècole matière á penser*… París: L'Harmattan.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

3.2. Trabajo con fuentes y competencias históricas

En el currículum educativo de la LOMCE, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, se hace un especial énfasis en la incorporación de las fuentes históricas en

los procesos de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. En lo que se refiere a Educación Primaria, el término «fuente» se presenta de forma más generalista, acorde con la dificultad y exigencia de los contenidos previstos en esta etapa educativa. Sin embargo, el concepto «fuente» al que se le suma «fuentes históricas» —e incluso también historiográficas— aparecen con claridad en los apartados de contenidos y estándares de aprendizaje en Secundaria.

Pero el pensamiento histórico no debe quedarse como tal, sino que puede integrarse en el marco competencial que articulan las nuevas propuestas curriculares: lo que se da en denominar **competencia histórica** tal y como propone Domínguez (2015). Así, situándonos en el ámbito concreto de las competencias propias del área de Ciencias Sociales, nos encontramos con fuentes relativas a la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Las **competencias históricas** son tres, según el citado autor:

1. Explicar los hechos históricos.
2. Utilizar las pruebas históricas (fuentes).
3. Comprender la lógica del conocimiento histórico (causalidad, empatía, cambio y continuidad, tiempo histórico).

La segunda competencia histórica del trabajo con fuentes y pruebas, conceptos que Domínguez insiste sean claramente diferenciados, es la que nos interesa y es parte esencial en la construcción de las narrativas históricas por parte de los escolares. Así, aunque lo hemos indicado al principio, no está de más insistir en la idea de fuente asociada a la competencia histórica específica a la que se vincula. De este modo, se entiende la fuente documental como tal, es decir, el vestigio, los restos materiales, el documento en pergamino o papel. Sin embargo, la prueba es la información —tras la consulta— que se extrae de la fuente. La labor de «preguntar» a la fuente documental requiere cierto entrenamiento y es quizá uno de los obstáculos de mayor dificultad con el que se puede encontrar el alumnado, pero adiestrado en esta labor aumentan las posibilidades de trabajar nuevos contenidos.

PARA SABER MÁS…

«Es preciso insistir en la diferencia entre los conceptos de fuente y prueba […] Las fuentes históricas son documentos informativos (escritos, visuales, orales) y restos materiales de cualquier tipo que han tenido una relación con los seres humanos del pasado. Esas fuentes tienen una realidad objetiva independiente del historiador, pero por sí mismas no dicen lo ocurrido en el pasado […] Las segundas (pruebas) son una construcción intelectual, que se sustenta por un lado en las fuentes y por otro en el conocimiento histórico, considerado este como conocimiento colectivo.
Una prueba nace de la interpretación de un determinado documento o resto material».

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (p. 68). Barcelona: Graó.

4. FUENTES DOCUMENTALES, LA CLASE DE HISTORIA Y METODOLOGÍA DEL HISTORIADOR

El desarrollo de la *competencia histórica* tal y como ha quedado planteada precisa de sustanciales cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: mejorar la enseñanza de la disciplina pasa por erradicar la forma tradicional de transmisión que se viene realizando y que culmina con el traslado a las aulas de un discurso lineal, cerrado, acrítico y reproducido memorísticamente por el alumnado.

4.1. La clase de Historia: una propuesta para trabajar con fuentes

Llevar a buen término lo propuesto requiere del cambio de planteamientos epistémicos y didácticos en los que la imagen de la clase de Historia puede ser transformada (Prats y Santacana, 2011, pp. 72 y ss.) en un espacio adecuado para aprender a trabajar con fuentes históricas: clasificarlas, analizarlas, criticarlas para desechar la falsedad y la parcialidad…

Poner en marcha un aula de Historia en la que se trabaje con el alumnado la construcción del conocimiento histórico precisa de un cambio de concepciones didácticas, circunstancia que conlleva partir de unos planteamientos disruptivos con los modelos conductistas habituales de la clase tradicional de Historia. Así, la clase de Historia debe convertirse en un espacio de interacción profesor-alumnado-fuentes históricas de donde pueden emanar hipótesis de trabajo asociadas al planteamiento de problemas. La clase tradicional, la exposición oral por parte del profesor, no pierde su valor, sino que se convierte en una forma de introducción en la problemática, es una guía esencial para orientar el trabajo.

4.2. El método del historiador

La forma de propiciar este cambio y ayudar a la adquisición de la *competencia histórica* es, según señala Prats (2001, 2010), introducirse en la metodología del historiador. La enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado con las necesarias tareas de formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes para extraer contenidos; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, iniciarse en la explicación histórica (Prats y

Santacana, 2011).

El método de trabajo del historiador es, a su vez, exigente, pues requiere de una serie de conocimientos. El docente de Historia no puede orientar a los alumnos en el trabajo con fuentes si no cuenta con conocimientos sustantivos o conceptuales básicos. Como señala C. Barros (2008), «el aprendizaje del alumno por sí mismo, manejando fuentes semejantes a las utilizadas por los historiadores, implica nuevas exigencias y posibilidades al profesorado: formación historiográfica continua; mayor conexión educación/investigación» (p. 218).

PARA SABER MÁS…

Pasos que da el historiador para construir su disciplina:

1. Planteamiento de hipótesis o problemas para trabajar.
2. Revisión de la literatura científica sobre la temática o problemática propuesta.
3. Búsqueda, selección, análisis formal y documental de las fuentes. Vaciado de esas fuentes.
4. Cotejo de información de fuentes utilizadas e informaciones secundarias.
5. Elaboración de unas narrativas o explicación histórica resultado de la interpretación de las fuentes y de la bibliografía consultada.

5. BÚSQUEDA DOCUMENTAL, SELECCIÓN Y TRABAJO EN EL AULA DE HISTORIA CON FUENTES DOCUMENTALES

El trabajo con fuentes históricas (primarias o secundarias) requiere de una serie de acciones clave para culminar con éxito el trabajo. En lo que se refiere a la búsqueda de fuentes documentales es condición inicial delimitar el problema/tema a investigar. También es recomendable precisar la orientación de la investigación con sumo cuidado, medir la escala de aplicación (si es posible) y proceder a la búsqueda de la información que se estima necesaria. Sobra indicar que las búsquedas pueden ejecutarse bien con documentación custodiada en archivos (físicos o digitales), bien en colecciones documentales publicadas y pueden realizarse atendiendo a una serie de necesarias indicaciones. Evidentemente, las fuentes también pueden ser proporcionadas por el docente. Los trabajos de búsqueda y agrupamiento de fuentes deben apoyarse en planteamientos didácticos de trabajo colaborativo.

5.1. La búsqueda documental en archivos digitales

En lo que se refiere a las búsquedas en espacios virtuales o «archivos digitales», sería

interesante seguir las pautas proporcionadas por Lasala y Gudín (2017). Estos autores señalan que la digitalización de fondos documentales se ha realizado —en su mayoría— de acuerdo con los criterios actuales para la disponibilidad de datos en lo que se define como la web semántica (web 3.0). Estas operaciones generan unos metadatos que se agrupan formando «**triplas**» **OAV** (objeto-atributo-valor). Por objeto entendemos el concepto sustantivo que se está trabajando, el atributo puede referirse a una cuestión concreta asociada al objeto y el valor puede contener la referencia cronológica. Un ejemplo de búsqueda siguiendo estos criterios podría ser: Fuero Medieval + Cáceres + 1230.

Con el fin de precisar la búsqueda ahorrando tiempo, esfuerzo y evitando la dispersión con asuntos o documentos de menos significación, Lasala y Gudín (2016) proponen formalizar la búsqueda en archivos a través de **campos semánticos** que debemos relacionar con los conceptos de primer orden. La claridad y la síntesis en los significados de los contenidos que pretendemos trabajar es condición obligada si queremos obtener resultados más precisos.



http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es.

En el conjunto de estos procedimientos, los **tesauros** pueden resultar de gran ayuda. El tesauro es un instrumento de uso habitual entre documentalistas y, según Lasala y Gudín (2016), es «una colección de vocabulario controlado, formado por términos que están relacionados entre sí de forma semántica y genérica: de equivalencia, jerárquica y asociativa. El tesauro consta de un vocabulario de indización que sirve para describir el contenido de los documentos en catálogos de biblioteca, bibliografías u otros documentos secundarios» (p. 8).



http://historicalthesaurus.arts.gla.ac.uk/.

La simple búsqueda en la web puede ser también un método sencillo y al mismo tiempo eficaz para localizar documentación en los archivos en red u otros espacios. La digitalización de fondos facilita la labor y evita, en cierta medida, el hecho de acudir personalmente a los archivos físicos. Así, pueden realizarse en las diferentes colecciones documentales digitalizadas y de fácil acceso organizadas en el portal PARES (http://pares.mcu.es/). La Biblioteca Nacional ofrece (www.bne.es) un magnífico repertorio de fuentes primarias y secundarias de gran utilidad. Del mismo modo, pueden resultar útiles las colecciones digitales albergadas en la Biblioteca Tomás Navarro del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC (http://biblioteca.cchs.csic.es) o la Biblioteca Virtual Cervantes (http://www.cervantesvirtual.com/).





5.2. La búsqueda documental en colecciones publicadas

La búsqueda de colecciones documentales puede realizarse con éxito en las bibliotecas (digitales) ya sean universitarias, ya sean públicas/privadas. La búsqueda física también puede realizarse en las bibliotecas auxiliares con las que suelen contar los archivos (municipales, provinciales, nacionales). Si se opta por trabajar con fuentes documentales publicadas y custodiadas en los espacios anteriormente indicados, es muy probable que se pueda contar con las correspondientes transcripciones, que son de gran utilidad para trabajar en las aulas. Del mismo modo, estudiar con documentos de época antigua, medieval o de época moderna y contemporánea invita a desarrollar glosarios de apoyo con términos y expresiones de la época.

5.3. Criterios para articular una selección documental

Otra cuestión es la selección de fuentes históricas. ¿Qué fuentes históricas seleccionar? ¿Qué criterios utilizar? Evidentemente hay que acudir a aquellos documentos que atiendan directamente al problema histórico tratado, aunque no siempre culminaremos con éxito la operación, bien por la falta de documentación y por dificultades en encontrar la que pueda existir, bien por no contar con transcripciones o adaptaciones adecuadas. La construcción del relato histórico se apoya en un proceso de selección de fuentes, que resulta ser la aplicación de una labor heurística objetiva y bien

orientada en lo que se refiere al tema de estudio. En esencia no es más que la aplicación de una serie de filtros, que, en lo que se refiere a la labor desarrollada por el alumnado, podemos considerarlas como habilidades.

Para comenzar el trabajo, puede establecerse de partida un marco de referencia histórico-temporal mayor en el que se encuadren los conceptos sustantivos o de primer orden que se quieren trabajar. Este mismo procedimiento será útil para establecer la **OAV.** Posteriormente puede reducirse la escala de observación al ámbito local, habitualmente más conocido por el alumnado.

Otro criterio, aunque de menor relevancia, es la disponibilidad de fuentes por su cercanía, calidad y cantidad. No obstante, como hemos indicado antes, la digitalización de fondos de distinta categoría y alcance está contribuyendo a la supresión de barreras y dificultades en el acceso a colecciones documentales de difícil consulta.

5.4. Trabajar en el aula de Historia con fuentes documentales

Recopiladas o proporcionadas las fuentes históricas para trabajar, conviene seguir otra cadena de pasos, no excluyentes entre sí. Según Prats (2001), trabajar con fuentes exige desplegar una serie de estrategias ordenadas. De esta forma, la primera sería aprender a *clasificar las fuentes*, discerniendo en un plano básico entre fuentes primarias y secundarias. La segunda estrategia es la de *analizar las fuentes* o, lo que es lo mismo, aprender a obtener información y descodificar los distintos tipos, realizando lecturas de búsqueda de información implícita —proceso de inferencia— y explícita. El siguiente paso es el de la interpretación de la información obtenida **(hermenéutica).** Finalmente, valorar los textos originales no es más que introducir al alumnado en la crítica de las fuentes, salvando así el problema de la tergiversación, la falsificación o manipulación, o el hecho de encontrar informaciones contradictorias.

Las actuaciones pueden reducirse a analizar las fuentes, situarlas en el tiempo y el espacio y contrastar la veracidad de la información que proporcionan. Estas mismas estrategias, más elaboradas, son las que proponen autores como Domínguez (2015):

— *Analizar las fuentes críticamente y en profundidad*: quién es su autor, fecha de composición, finalidad, extraer pasajes que pueden tener especial significación, esclareciendo y valorando su punto de vista.
— *Contextualizar* las fuentes situándolas en su marco espacial y temporal, para poder interpretarlas adecuadamente.
— *Cotejarlas* con otras fuentes que puedan tener relación para detectar lagunas, errores, sesgos o contradicciones.

5.5. Posibles estrategias para trabajar con fuentes documentales

Otra cuestión es poner en marcha las estrategias de trabajo descritas en el aula para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Existen diversas posibilidades. Así, podemos presentar el tema a tratar al alumnado, apoyándonos en los libros de texto, proporcionando al mismo tiempo detalles suficientes para facilitar el conocimiento y comprensión. Posteriormente, se le puede proporcionar una serie de documentos históricos o, en su caso, indicar dónde pueden hallarlos (fondos digitalizados, por ejemplo), y proceder al vaciado de la información.

Otra posibilidad de trabajar con fuentes es proponer la elaboración de pequeños trabajos de investigación desde una perspectiva colaborativa. Una vez que el alumnado es conocedor en términos disciplinares del problema a tratar, puede sugerirse la idea de trabajar en pequeños grupos y localizar textos que ayuden a desarrollar determinados aspectos relacionados con el tema histórico en concreto.

También es factible proponer un problema de investigación histórica perfectamente acotado, apoyado sobre preguntas de investigación o sencillas hipótesis y unas fuentes y recursos bibliográficos suficientes como para que el alumnado pueda resolverlos con facilidad. A ello hay que sumarle la capacidad de síntesis y de comunicación, que debe quedar de manifiesto en la redacción final de informes.

No podemos olvidar el recurso procedimental por excelencia, que, según Gudín y Lasala (2016), es el comentario de texto histórico. Realizar lecturas reflexivas de obras o textos relacionados con el tema de investigación, elaborar tablas de contenido, gráficos para apoyar explicaciones concretas, organigramas que sinteticen la información obtenida e incluso la construcción y desarrollo de una *webquest,* pueden ser actividades paralelas que realzan el valor de las fuentes históricas.

En todos los casos, estas estrategias —sobre todo con documentos más antiguos— deben acompañarse de otras que pasan por la adecuación de los documentos utilizados a un vocabulario idóneo y comprensible según los ciclos educativos para los que se han programado.

En resumen, el trabajo con fuentes documentales, textuales en nuestro caso, supone desarrollar estrategias que pueden contribuir a la formación del denominado *pensamiento histórico*, que es la meta educativa por excelencia, comparado con el simple hecho de aprender la Historia tradicional. Emplear, en la medida de lo posible, fuentes históricas textuales primarias o secundarias va a promover en el alumnado con total seguridad la curiosidad, la capacidad indagatoria y la crítica y va a facilitar la adquisición de conceptos de segundo orden tales como empatía, causalidad y multicausalidad históricas, habilidades, por otro lado, vinculadas a las denominadas competencias históricas.

Pero también va a facilitar al alumnado introducirse en la lógica siempre compleja del conocimiento histórico, en el modo en que este se construye, en la comprensión de la contingencia, también en el desarrollo de la empatía, la idea de cambio y continuidad y va, finalmente, a fomentar el desarrollo de una *conciencia histórica*. Todas estas

cuestiones resultan ser clave en la formación de una ciudadanía de calidad para el siglo XXI.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Acercarse al conocimiento de una etapa histórica utilizando fuentes documentales de carácter textual no es tarea fácil, requiere de cierto entrenamiento o práctica que debe realizarse, preferentemente y en sus primeras ocasiones, de manera guiada por el docente. Evidentemente, el apoyo en manuales y otros recursos bibliográficos es siempre tarea previa y muy recomendable, al menos para introducir al alumnado en el problema histórico que se vaya a investigar y para ir dando a conocer las fuentes con las que se puede trabajar, pues muchos materiales, manuales escolares y otros recursos didácticos incorporan reproducciones de textos y documentos. Puede, del mismo modo, presentarse alguna de las fuentes que se quieran emplear para así dar a conocer los soportes materiales en los que se presentan habitualmente. Este paso puede ayudar al alumnado a familiarizarse con el uso y trabajo de documentación histórica.

6.1. Elección del tema

En esta ocasión nos proponemos el acercamiento didáctico a dos etapas históricas netamente diferentes: la sociedad medieval peninsular y la vida cotidiana en la España del siglo XVII (caso de Extremadura), etapas y problemas contenidos en el currículum escolar. En cuanto al conocimiento de la sociedad medieval peninsular del siglo XIII a través de la lectura de los fueros extensos, puede realizarse desde los modelos historiográficos sobre los que se construye la Historia social, intentando en la medida de lo posible ofrecer una visión diacrónica del problema. Por otro lado, el tratamiento de la Edad Moderna tanto en el currículum como en los textos escolares suele reducirse a Historia política (monarquía hispánica, espacios coloniales, etc.), sin profundizar en otros aspectos de la sociedad peninsular del momento. Para salvar estas lagunas y trabajar este período histórico se sugiere realizarlo desde planteamientos historiográficos referentes a la *Alltagsgeschichte* o Historia de la vida cotidiana.

6.2. Contextualización e introducción en el problema histórico

Para dar a conocer el modelo de sociedad y las normas que regulan la convivencia de individuos de diferente condición social, étnica y religiosa es necesario acudir a la narrativa para introducir al alumnado en el conocimiento del siglo XIII castellano. Se precisa, por tanto, de un adecuado desarrollo de conceptos fundamentales de la época

que trata, el contexto físico y geopolítico, así como bases fundamentales que articulan la sociedad del momento. Del mismo modo, el contexto físico y geopolítico, así como bases fundamentales que articulan el entramado social de una sociedad embarcada en la guerra (frontera con Portugal), sacudida por sucesivas epidemias de peste, progresivamente cerrada, empobrecida, controlada ideológica y económicamente por los estamentos que ostentan el poder. En este caso el trabajo con fuentes que permitan conocer la vida cotidiana del siglo XVII.

En ambos casos es recomendable proporcionar una bibliografía básica o fuentes secundarias a las que acudir para aumentar el volumen de conocimientos de primer orden y reforzar así la visión crítica del problema histórico. Puede hacerse procediendo en clase a la lectura de breves fragmentos de textos que trasladen una visión de conjunto.

6.3. Ciclo o nivel educativo

La actividad puede trabajarse tanto en Educación Primaria (sexto curso) como en Secundaria, especialmente la segunda.

6.4. Objetivos y justificación

Los objetivos deben precisarse con claridad. En este caso, el alumnado debe saber de antemano que estudiar la sociedad medieval peninsular del siglo XIII o la vida cotidiana del siglo XVII va a realizarse con fuentes documentales primarias, fueros extensos más concretamente, y otro tipo de documentación secundaria, lo que les va a permitir conocer y contrastar con más precisión la articulación social de ambos períodos históricos. También es conveniente detallar la naturaleza y otras características externas de las fuentes utilizadas, por qué esas fuentes y no otras y dónde pueden obtenerse físicamente, independientemente del acceso a repositorios digitales.

6.5. Competencias claves

Trabajar con fuentes históricas permite desarrollar una serie de capacidades que trascienden al aprendizaje meramente memorístico. Así, se va a desarrollar la capacidad de argumentación. Capacidad de búsqueda, selección (heurística) e interpretación (hermenéutica) de las fuentes. También pueden trabajarse habilidades relativas a las capacidades de análisis, síntesis y desarrollo del pensamiento epistemológico relacionado con la construcción del conocimiento histórico. También se trabajan las competencias sociales y cívicas, así como la competencia digital.

6.6. Secuenciación de actividades

Una vez desarrollada la parte teórica de conocimiento historiográfico de las etapas históricas propuestas, procede iniciar el trabajo con las fuentes documentales que se estimen oportunas. En nuestro caso, introducirse en el conocimiento de las sociedades del siglo XIII y XVII conlleva realizar una serie de operaciones previas por parte del profesorado que pasan por la transcripción de las fuentes al castellano moderno y la explicación de términos y expresiones que ya no se utilizan:

1. Búsqueda y selección de fuentes históricas. Es interesante que el alumnado proceda a realizar las primeras pesquisas en la web sobre los documentos con los que se va a trabajar, bien haciendo búsquedas libres, bien indicándoles los enlaces donde pueden encontrar las fuentes. En el caso que nos ocupa incorporamos los enlaces para acceder con mayor rapidez y precisión a las fuentes primarias. Las transcripciones documentales resultan ser de gran ayuda para superar abreviaturas y expresiones de la época.
2. Vaciado y análisis de las fuentes. El análisis previo de la fuente a utilizar es fundamental. Hay que valorar la originalidad del documento y si es fuente primaria/secundaria, justificando las afirmaciones; autor o autores, fecha del documento y soporte en el que se presenta. Obtener información implícita y explícita. Del mismo modo, conviene contrastar la veracidad de la información que traslada, otros aspectos formales como el soporte sobre el que se presenta la información, el tipo de grafía, ilustraciones…
3. Como sugerencia, sería interesante, tras la lectura del contenido, acudir a las transcripciones e ir anotando aquellos elementos conceptuales que se consideren importantes, construir en paralelo un glosario de términos que no se entiendan para luego ser explicados convenientemente. Este glosario puede elaborarse previamente y ser entregado al alumnado en el momento de iniciar el vaciado y análisis de las fuentes documentales.
4. Redacción de un informe con las ideas obtenidas de la(s) fuente(s) consultada(s). Recabar la información que se considere suficiente debe finalizar con la redacción de narrativas bien individuales, bien en grupos, en las que se trate de dar forma y sentido a la información obtenida, fomentando así el desarrollo de las capacidades de síntesis y comunicación. Esta información final puede elaborarse contrastando los datos con fuentes secundarias seleccionadas previamente por el docente.
5. Conclusiones. Las conclusiones pueden formularse individualmente o ser puestas en común, elaborando para ellos organigramas o esquemas que permitan sintetizar y tener una visión lo más completa posible de los diferentes aspectos que se hayan fijado en los objetivos iniciales.

Conociendo la sociedad medieval a través de los fueros del siglo XIII:

Consulta de fuentes digitalizadas: Archivo Municipal de Cáceres.
Fueros de Cáceres (Latino y Romanceado): http://www.ayto-caceres.es/publicaciones/cultura/los-fueros-de-caceres/.
Transcripción del fuero romanceado: http://www.ayto-caceres.es/wp-content/uploads/2014/10/Elfueroromanceadotranscripcion-01.pdf.

Peste y vida cotidiana en el reino de Castilla. Extremadura en el siglo XVII:

Consulta de fuentes digitalizadas:

http://archivosextremadura.gobex.es/WAREX/live/SistemaArchivistico/JuntaExtremadu
http://www.ayto-caceres.es/wp-content/uploads/2016/04/INVENTARIO-TOMO_1.pdf

En esta propuesta didáctica las fuentes secundarias tienen especial cabida en forma de artículos periodísticos que abordan —parcialmente— la problemática:

http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/caceres/pestes_792004.html

También caben consultas bibliográficas de artículos de fondos digitalizados:

http://ab.dip-caceres.org/opencms-caceres/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/comun/galerias/galeriaDescargas/archivo-y-biblioteca-de-la-diputacion/Alcantara/03-016-alc/03-016-003-Las_crisis.pdf

6.7. Evaluación

La evaluación final de la actividad debe centrarse en dos aspectos. De un lado, en la adquisición de conocimientos meramente históricos, de la época, sociedad, formas políticas, aspectos económicos, etc., presentes en los contenidos curriculares. Pero también es conveniente evaluar la adquisición de habilidades y competencias relacionadas con el trabajo de fuentes documentales: búsqueda, selección, análisis e interpretación, además de otras competencias históricas. Para evaluar este segundo ítem podría proponerse la cumplimentación por parte del alumnado de pequeños cuestionarios elaborados por los docentes en los que puedan reflejarse con claridad las impresiones del alumnado. Estos cuestionarios o tablas pueden tener una función de retroalimentación o *feedback,* para poder seguir trabajando en un futuro con fuentes documentales.

BIBLIOGRAFÍA

Alía, F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la Historia*. Madrid: Síntesis.

Barros, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia. *Clío&Asociados, 12,* 207-235.

Díaz de Greñu, S. (2007). La historia que está por hacer. Aproximación de los alumnos de secundaria a los archivos y sus fuentes documentales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 54,* 105-115.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *Enseñar y aprender Historia. 12 ideas clave*. Barcelona: Graó.

García, A. L. y Jiménez, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: EUG.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.

Gómez, C. J. y Ortuño y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento, 6*(11), 5-27. Recuperado de: www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/…/3052.

González, F. (1994). Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia. *Aula de Innovación Educativa, 23,* 65-71.

Lasala, I. y Gudín, E. (2017). Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital. *Revista de Educación, 375,* 61-85.

Lasala, I., Gudín, E. e Iturriaga, D. (2016). Rutinas para trabajar la historia en el aula a través de los archivos digitales. Una propuesta práctica. *Revista de Historiografía, 4,* 163-185.

Lemus, R., Cantú, M.ª C. y Artega, B. (2015). La relevancia del trabajo con fuentes históricas y los conceptos de segundo orden para la educación histórica. En D. Trejo y J. Martínez (coords.), *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (pp. 1283-1292). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

López del Amo, M. I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el bachillerato. Cambio y continuidad en la enseñanza de la historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 20,* 81-89.

Montanares-Vargas, E. G. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8*(17), 85-98. Recuperado de: http://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf.

Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo, 9,* 8-18.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Prats, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.

Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío, 39*. Recuperado de: http://clio.rediris.es.

Sáiz, J. y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y de futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales, 52,* 87-101.

Sallés, N. (2014). La introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 78,* 44-51.

Taimán, A. V. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de Secundaria. *Educación, 20*(38), 81-106.

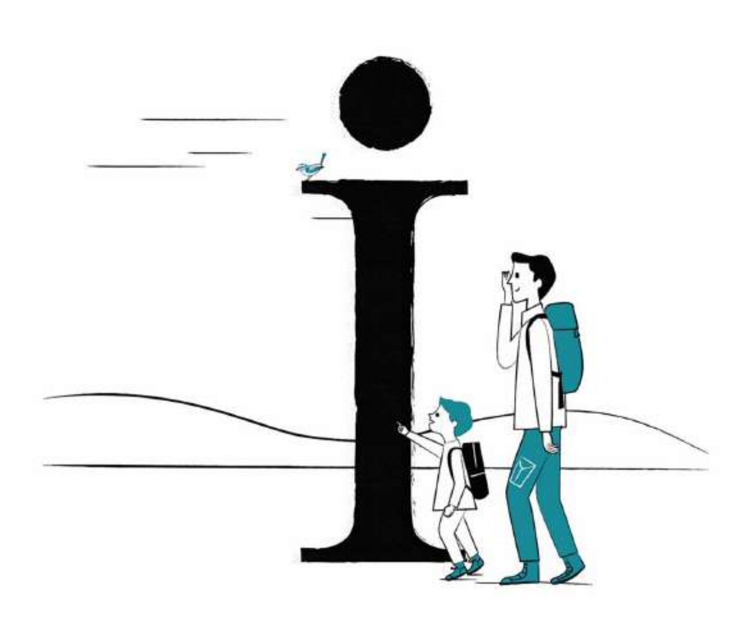
Tribó, G. (2002). Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 34,* 46-58.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Barcelona: ICE.

3

Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos

ANA MARÍA HERNÁNDEZ CARRETERO
REBECA GUILLÉN PEÑAFIEL
JOSÉ LUIS GURRÍA GASCÓN



1. INTRODUCCIÓN

«Investigar nuestro mundo en la escuela implica intentar conocerlo en sus múltiples dimensiones, sin perder de vista su unidad como planeta en el Universo y como lugar de habitación de los seres vivos, entre los que se encuentra la especie humana» (Estepa y Travé, 2012, p. 116). El estudio de nuestro planeta de manera compartimentada en diferentes asignaturas o áreas de conocimiento implica la ruptura de esa unidad, genera profundas dificultades en la comprensión de las innumerables líneas que unen y enlazan los diversos y diferentes elementos que constituyen la estructura «planeta»; se diluye la visión de que todos los elementos están unidos entre sí, unos a otros, lo que supone que deslazar, tan solo, de uno de los numerosos hilos entrelazados, provoca movimientos y cambios, más o menos intensos, sobre el resto de los elementos y de las interdependencias que mantienen entre ellos. En definitiva, un mundo complejo y vivo, lo simplificamos y lo presentamos, prácticamente, inerte. Esto es, básicamente, lo que ocurre cuando enseñamos Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales y Naturales, es decir, Geografía, Historia, Historia del Arte, Ciencias Naturales, Física, etc. Sin embargo, esta visión compartimentada no es la realidad, una realidad que es posible descubrir con solo mirar a nuestro alrededor y aprender a percibir.

Esta visión se agudiza aún más si lo enseñamos de forma cerrada, encorsetada en un currículum educativo que fomenta más la adquisición de conocimientos que el atractivo de indagar y descubrir.

Recursos didácticos como las salidas de campo y los itinerarios pedagógicos constituyen herramientas que favorecen la visión real de nuestro mundo, la del mundo como un todo, que nos permite conocer la Tierra, los seres vivos que la habitan, diferenciar los ecosistemas, distinguir las huellas humanas sobre el medio, comprender los cambios de la sociedad a lo largo de la historia, abordar las actividades económicas, así como la construcción de máquinas y artefactos para hacer la vida más fácil y cómoda. Es decir, estas prácticas permiten explorar las relaciones entre naturaleza y hombre, unas relaciones que han cambiado temporal y espacialmente, pero sin entrar en el dualismo antropológico de medio-hombre, naturaleza-cultura, sino como una realidad existente.

El uso de las salidas e itinerarios han sido y son un recurso didáctico muy habitual en la educación. Por regla general, salida escolar se concibe como diversión, aspecto que favorece la motivación del alumnado, ya sea de Educación Infantil, como de Primaria, Secundaria, e incluso, de los estudiantes universitarios. Por tanto, esta acción ha sido una

práctica frecuente en las programaciones tanto de aula, como de centro, si bien es cierto que estas propuestas son cada vez más puntuales, dadas las exigencias organizativas que conlleva, junto a la preocupación/obligación que sienten los docentes por impartir un currículo muy extenso, con contenidos cada día más amplios y complejos. Ello está generando una resistencia de los docentes a su utilización. No obstante, está claro que, siempre que las salidas de campo y los itinerarios pedagógicos estén perfectamente integrados en la programación curricular de aula, se convierten en prácticas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, consolidan los conocimientos, promueven aprendizajes significativos, a la vez que animan al alumnado a trabajar en cooperación (Hernández et al., 2018).

A raíz de nuestra propia experiencia en la organización y realización de salidas e itinerarios planteados en el Grado de Educación Primaria, observamos que es necesaria la formación del profesorado con el fin de modificar la concienciación que tienen sobre estas prácticas. Desde su visión de alumnos y alumnas entienden las salidas e itinerarios como una actividad divertida, relajada, exenta de obligaciones, es decir, una jornada festiva. Pero, esta, la motivación, es solo una más de las potencialidades que poseen estas actividades para el proceso enseñanza-aprendizaje que cuentan con muchas otras que los futuros docentes deben adquirir y valorar. En definitiva, pretendemos concienciar y formar a futuros maestros y profesores para que valoren las posibilidades didácticas de este recurso educativo, que sean capaces de integrar las salidas escolares en su programación curricular y que abandonen el papel pasivo, evitando convertirse en meros acompañantes de alumnos y alumnas dedicados a supervisar que el comportamiento de los mismos sea el correcto durante las visitas.

2. LAS SALIDAS ESCOLARES: DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA HASTA LAS EXPERIENCIAS VIRTUALES

Los itinerarios pedagógicos y las salidas adquirieron un gran valor educativo a raíz de los nuevos planteamientos pedagógicos que impulsó la Escuela Nueva. En la actualidad, el uso, cada vez más generalizado, de las tecnologías de la información en las escuelas ha abierto nuevas posibilidades para lograr los objetivos de estas actividades desde el diseño de rutas o itinerarios virtuales.

2.1. La Institución Libre de Enseñanza

La Escuela Nueva supuso cambios importantes en la educación, cambios fundamentados en la psicología evolutiva del niño, en la enseñanza activa y en la formación para la vida. Se manifiestan contrarios a las formas verbales expositivas, poniendo en primer plano la actividad del alumno, mientras que el maestro debe

convertirse en guía, en motivador. La actividad del alumno convierte el aprendizaje en algo dinámico. La Geografía, desde este enfoque, se fundamentará en la observación del entorno más próximo, en una investigación dirigida y en un aprendizaje por la práctica, que permita al alumno razonar y deducir consecuencias, «que vaya adquiriendo por sí mismo —con la discreta ayuda del maestro— su propia formación en Geografía» (Aldana, 1974, p. 51).

Tanto Kropotkin (1842-1921) como Reclus (1830-1905) en su obra La *Enseñanza de la Geografía* (en Aldana, 1974), igualmente, en la línea de la Escuela Nueva, hacen referencia a que la enseñanza de esta disciplina debe recurrir al entorno más inmediato del alumno, a los paseos y a las excursiones dirigidas para facilitar la explicación de los fenómenos geográficos y familiarizar al estudiante con el razonamiento científico.

En España, los intentos de renovación pedagógica se introdujeron a través de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, y por las escuelas manjónicas, que siguen el método del Padre Manjón (1846-1923). Ambos proyectos armonizan el método activo e intuitivo en la enseñanza al aire libre, preconizan una enseñanza activa, tanto por parte del profesor como del alumno, y persiguen una educación intelectual a través del análisis y de la síntesis, de la observación y de la reflexión. Para la enseñanza de la Geografía, además de las excursiones y de la observación de la naturaleza, utilizan los croquis y los planos como recursos didácticos.



FUENTE: Soto, J. y Pantoja, A. (2011). La fotografía escolar de Ezequiel Fernández Santana (1915-1938).

Figura 3.1.—Fotografía de salida pedagógica tomada por el padre Ezequiel Fernández Santana en la escuela de Los Santos de Maimona (Badajoz), actividades habituales en las escuelas manjónicas.

El itinerario y las salidas de campo son un recurso de gran valor didáctico que la Institución Libre de Enseñanza apreció sobremanera, demostrando su eficacia, no solo en el área de Geografía. Constituye un recurso motivador, útil, que ofrece un vínculo con la realidad, aplicando los conocimientos propios de la experiencia para la construcción de conceptos, a la vez que genera actitudes y valores sociales.

Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío destacaron la eficacia que las salidas e itinerarios tenían en el proceso de enseñanza y aprendizaje, actividad que programaron para una renovación de la enseñanza:

> «(...) promovió una perspectiva reformista liberal que cifró en la mejora de la educación, en la renovación radical de la enseñanza, el fundamento de sus propuestas de actuación. Dentro de esa perspectiva, el contacto directo con la naturaleza y el paisaje, el cultivo regular de los viajes y las excursiones constituyeron una de sus claves definitorias» (Ortega, 2000, p. 202).

Durante la II República, cuando se extiende un intenso fervor por la renovación de la educación, las salidas de campo e itinerarios se presentan como una actividad casi obligatoria; así lo recoge la Dirección General de Primera Enseñanza, que dictó una Orden, de 8 de agosto de 1934, publicada en *La Gaceta de Madrid* del día 9, que establecía la obligatoriedad de organizar excursiones instructivas con un carácter interdisciplinar dentro de las programaciones educativas (Piñeiro, 1997; García Albá, 1999).

Estas prácticas más innovadoras quedaron en el olvido durante la posguerra española, si bien, a partir de los años sesenta del siglo pasado, se inician nuevos conatos de renovación pedagógica, que priorizan, nuevamente, las salidas de campo como métodos activos y dirigidos a entender el paisaje como un todo, destacando los elementos humanos que los constituyen y no centrado solo en la descripción de la naturaleza.

La Ley General de Educación de 1970 impulsó las excursiones y salidas escolares:

> «Los conocimientos por necesidad tendrán que basarse en lo conocido y cercano; programar visitas, organizar excursiones, utilizar materiales audiovisuales.
>
> Las excursiones y visitas deben ser planificadas por un equipo de profesores para que abarquen el mayor número de posibilidades educativas» (MEC, 1971).

Esta misma línea se vio potenciada con la LOGSE y se mantiene con la Ley Orgánica de Educación (LOE), que contempla las interacciones individuo/sociedad, medio físico/medio social, así como naturaleza/cultura, tanto desde las experiencias indirectas como directas del alumnado. Por su parte, la LOMCE promueve el trabajo de campo y los itinerarios, pero desde una visión mucho más descriptiva, eliminando la competencia de conocimiento e interacción con el medio físico. Se incentiva la organización de

excursiones o marchas, pero dentro del área de Educación Física, que, si bien no olvidan la referencia a la educación ambiental, su interés fundamental se centra en realizar acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.

Las salidas escolares y los itinerarios son una práctica común en la educación desde los planteamientos de la Escuela Nueva. La bibliografía referente es muy amplia, tanto desde una visión teórica (Galindo, 2016), como ejemplo de numerosas e interesantes prácticas (García de la Vega, 2012). Tradicionalmente, ha estado más enmarcada como práctica geográfica (Liceras, 1992; Gómez, 1986; García Ruiz, 1994 y 1997; Sánchez, 1996; Ruiz, 2002), aunque también es un instrumento de gran validez para la educación patrimonial (Friera, 2003; Hernández y Palma, 2008; Cambil, 2010; Molina, 2011) y, por supuesto, desde un tratamiento interdisciplinar de Historia, Geografía e Historia del Arte (Marrón, 2013).

INICIAMOS CON UN DEBATE…

«El itinerario didáctico constituye una estrategia educativa integradora e innovadora que actuando sobre una realidad cercana como es el centro histórico, dinamiza un espacio geográfico, social, cultural, biológico, geológico… Al mismo tiempo favorece una participación más intensa del alumnado, pero también del profesorado, en el conocimiento y aprendizaje de su entorno. También permite potenciar, desde el conocimiento, el vínculo con sus raíces históricas. Además, la mayoría de los centros históricos presentan características similares, por lo que el estudio de uno de ellos y la comparación con otros próximos en el espacio ayuda a entender la situación de los centros históricos de cualquier ciudad.»

E. M. Tonda (1998). Potencial educativo de los itinerarios didácticos en los centros históricos. El ejemplo de Alicante. En. J. R. de Vera, E. M. Tondra y M. J. Marrón (coords.), *Educación y Geografía* (pp. 113-134). Universidad de Alicante.

Tras la lectura de este texto y del capítulo «Educar en valores a través del patrimonio urbano» de L. V. Clemente y C. Barrantes (que puedes encontrar en este mismo libro), reflexionamos y debatimos sobre las características que ofrece el núcleo histórico de mi ciudad para su uso como elemento de aprendizaje. Finalmente, se establecerán, de manera consensuada entre todo el grupo-aula, los objetivos didácticos a conseguir.

Los itinerarios y salidas escolares son recursos didácticos que presentan importantes ventajas en el ámbito educativo, puesto que favorecen la conceptualización geográfica, social y cultural, permiten el desarrollo de destrezas procedimentales, fomentan la capacidad de observación directa de los objetos o hechos de estudio, propician la comparación, despiertan una inquietud ambiental, un espíritu crítico, responsable y participativo y, todo ello, desde un análisis vivencial, que busca comprender el papel que desempeñan las partes en el conjunto (Crespo, 2012). Entre dichas ventajas, no debemos

olvidar que fomentan la socialización del alumnado, pues implican la realización de tareas en grupo, así como la integración en el medio.

PARA SABER MÁS…

Liceras Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sánchez Ogallar, A. (1995). El trabajo de campo y las excursiones. En A. Moreno y M.ª J. Marrón (eds.), *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica* (pp. 159-184). Madrid: Síntesis.

2.2. Las tecnologías de la información geográfica (TIG)

Los itinerarios y salidas no siempre pueden realizarse, pues existen diferentes motivos que dificultan su desarrollo: falta de tiempo del docente para cumplir con toda su programación didáctica, necesidad de integrar las nuevas propuestas en la programación general anual del centro y en el proyecto educativo de centro, confección de materiales para trabajar *in situ* durante la salida o la presencia de adversidades climatológicas. Las salidas escolares no se corresponden con simples excursiones con fines meramente triviales o de ocio, sino como experiencias didácticas realizadas fuera del aula, en las que se continúan desempeñando actividades de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a las dificultades que conlleva realizar una salida escolar, o bien como complemento a la realización de la propia salida, las tecnologías de la información geográfica (en adelante, TIG) constituyen prácticas educativas innovadoras en las que el alumnado tiene un papel protagonista, activo y participativo. Destacan aplicaciones como Google Earth o Google My Maps, que, pese a no haber sido creadas para fines educativos, cada vez más están siendo utilizadas en el ámbito académico (Morales, 2016) como complemento didáctico. Se trata de aplicaciones digitales gratuitas, que presentan un manejo sencillo e intuitivo, características que les configuran un papel destacado para su implementación en las aulas, tanto de Educación Primaria como de etapas superiores.

Estas aplicaciones[4] aparecen como una clara alternativa o complemento a las salidas escolares, pues permiten la creación de itinerarios virtuales, a través de los cuales es posible observar el paisaje geográfico de cualquier lugar deseado, de una forma realista y sin salir del aula (Gómez, De Lázaro y González, 2012). Integran funciones como Street View, que permite obtener imágenes panorámicas a nivel del suelo y en puntos muy precisos, permitiendo contemplar elementos naturales (flora, fauna, relieve, suelo) y culturales (castillos, iglesias, puentes, yacimientos arqueológicos, monumentos) en su estado real, así como una línea del tiempo que permite observar los cambios acontecidos

en el paisaje. Entre sus posibilidades destacan, además, la anexión de fotografías propias, introducción de nueva información sobre un determinado elemento, superposición de capas temáticas (ríos, parques nacionales y reservas naturales, patrimonio cultural…), observación del paisaje en 3D, visualización del perfil altimétrico, reconocimiento de las coordenadas geográficas, establecimiento de rutas, cálculo de distancias y grabación de un itinerario a modo de viaje virtual, al que es posible integrar la propia voz.

Gracias a la facilidad que presentan para acercarse a la realidad, se puede reflexionar sobre los principales problemas medioambientales que afectan al planeta, trabajándolos desde el aula mediante imágenes de satélites, técnicas de fotointerpretación o la cartografía digital (Luque, 2011) y, de esta forma, despertar una conciencia ambiental, social y cultural. Asimismo, sus funciones abren un gran abanico de posibilidades para la participación autónoma del alumno, sin olvidar que favorecen el trabajo colaborativo (Zappettini, 2007; Romina, 2013), además de fomentar prácticas con tendencia a la investigación, en las que el alumnado deba buscar y seleccionar información para integrarla a través de esta herramienta y, de esta manera, ampliar sus conocimientos y desarrollar procesos de comparación y explicación.

El uso de las TIG no debe suplir la realización de salidas escolares reales; no obstante, pueden y deben entenderse bien como una alternativa cuando las anteriores no pueden realizarse, o bien como un complemento de las salidas de campo, utilizando las TIG para el planteamiento de actividades previas y posteriores en el aula.

3. SALIDAS DE CAMPO E ITINERARIOS DIDÁCTICOS: EXPERIENCIAS SENSITIVAS Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Tal como hemos apuntado anteriormente, las salidas y visitas programadas, los itinerarios didácticos, son recursos que tienen un gran valor educativo, pues permiten desarrollar razonamientos básicos para comprender el medio como un todo integrado. Se trata de experiencias vivenciales o directas que buscan conocer el mundo exterior para fortalecer aprendizajes significativos de una forma divertida y motivadora.

Vamos a formular sus potencialidades didácticas:

a) *Aprender de su propio entorno*

Conocer nuestro entorno supone mucho más que diferenciar los tipos de roca, describir los elementos del paisaje, confeccionar un herbario, aprender a utilizar una brújula para orientarnos, sino que aprender del entorno supone la adquisición de conocimientos no solo naturales, ambientales, sino también culturales, sociales, históricos: formas de vida de las personas, los cambios en esas formas de vida en relación con el tiempo y el espacio, profesiones y actividades económicas, tipos de vivienda, planificación urbana, fiestas y tradiciones, patrimonio arqueológico,

arquitectura vernácula, etc., deteniéndonos en los problemas de la vida actual, buscando su interés y preocupación: despoblamiento rural, degradación ambiental, educación cívica, pluralidad cultural, etc. Es decir, se debe partir de nuestro propio entorno, haciendo uso de nuestros estímulos sensoriales, pero también de los filtros culturales, para saber pensar el medio, un medio que viene definido como una construcción social, cambiante y modificable, en el que las actividades humanas provocan una creciente degradación, que genera marginaciones y esconde realidades y que está sometido a una fuerte interdependencia mundial (Souto, 1999; Vilarrasa, 2002).

La salida escolar debe dar testimonio de los problemas de nuestra realidad, de la vida cotidiana, el objetivo es fomentar la preocupación por los problemas actuales, así como la implicación y socialización del alumnado para mejorar esa realidad. Conocer nuestro entorno supone, por tanto, detectar los problemas, reflexionar sobre las posibles causas, buscar y debatir soluciones y, por supuesto, extrapolar este aprendizaje de lo local a lo global, estableciendo relaciones de similitud y diferencia, de inclusión e interdependencia (De Pro y Millares, 2009; De la Calle, 2013).

b) *La motivación*

Está claro que una de las ventajas educativas que ofrece una salida escolar es la motivación. El romper con la rutina diaria, aprender en nuevos espacios, supone un incremento de la motivación en el ámbito educativo. Las salidas escolares constituyen actividades atractivas, diferentes, que debemos aprovechar para favorecer los aprendizajes. Esta motivación se intensifica cuando el alumno es consciente de su propio aprendizaje, en este caso se desarrolla la motivación intrínseca (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991), que es la más eficaz, una motivación que no proviene de la consecución de algo material, sino de las sensaciones de bienestar que genera el aprender algo por uno mismo, de disfrutar de ese aprendizaje. En consecuencia, toda salida debe estar bien organizada, diseñada, debe mantener el interés científico de los alumnos, lo que supone que se pregunten y busquen respuestas, con ello aseguramos que alcancen los aprendizajes propuestos y disfruten en ese proceso. En definitiva, tal como señala García de la Vega (2004), «el docente debe estimular el razonamiento desde la observación, la clasificación y la analogía de los hechos geográficos [nosotros consideramos que no solo geográficos], así como la interpretación, la resolución, la aplicación y la síntesis» (p. 81).

En este sentido, debemos procurar que el papel del alumnado no sea solo el de mero oyente, sino que debemos complementarlo con otras actividades como tomar notas, fotografías, dibujos, e incluso participar en talleres, pruebas, actividades manuales o plásticas, etc., que mantengan en todo momento el interés del discente. Por ello, se aconseja que el docente debe contar con la ayuda de centros de interpretación, museos, aulas de la naturaleza, departamentos didácticos de las diferentes instituciones, etc., que disponen de personal cualificado, materiales y actividades didácticas lúdicas y

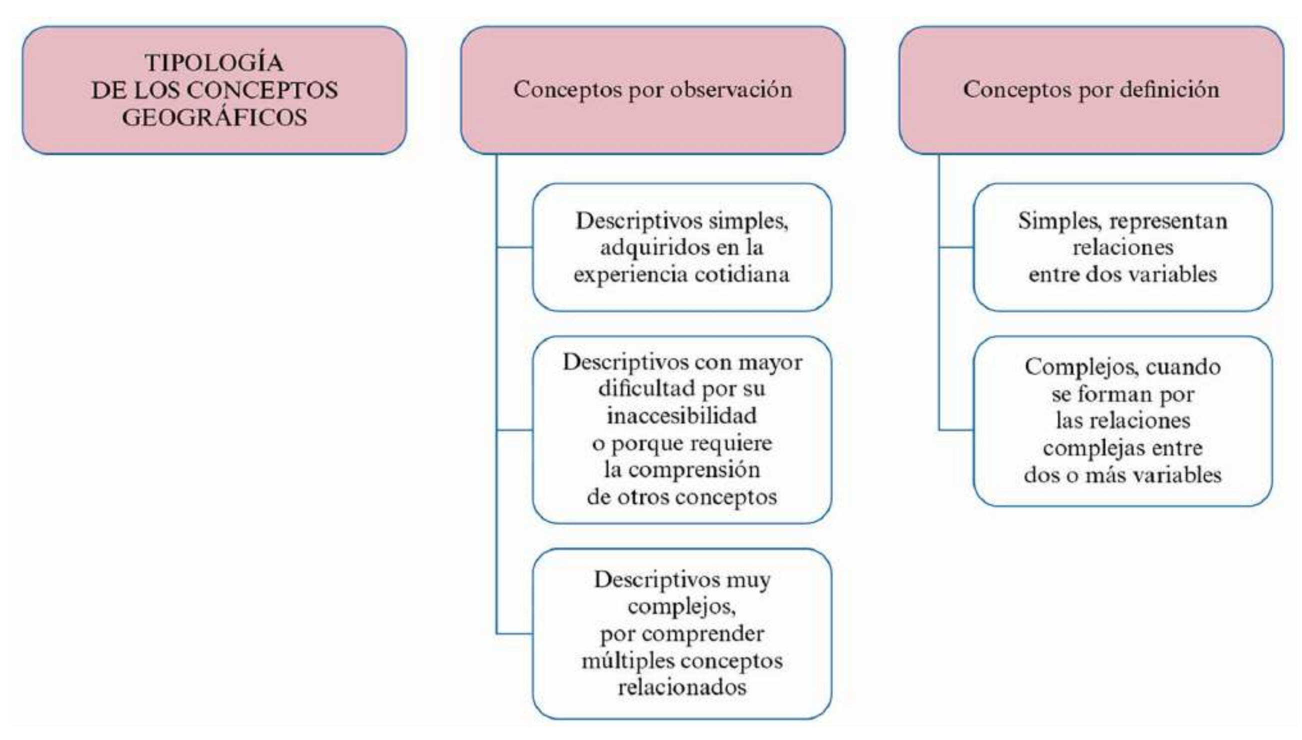
novedosas con respecto a las que se ofertan, tradicionalmente, en las aulas. En definitiva, salir del aula implica un cambio notable a lo realizado de manera habitual.

c) *La construcción de aprendizajes significativos*

Según Ausubel y Novak, el aprendizaje se construye a medida que los conocimientos van encajando unos en otros, de manera coherente, hasta conformar un todo. El aprendizaje de algunos conceptos geográficos puede ser bastante complicado dependiendo de su tipología (Graves, 1985); en este sentido, las salidas escolares permiten al alumnado observar directamente algunos de los conceptos geográficos simples, como río, montaña, calle, cortijo, así como comprender otros conceptos, igualmente por observación, pero más complejos por su inaccesibilidad o por compendiar múltiples conceptos interrelacionados, como cuenca hidrográfica, relieve, flora, ciudad, e incluso algunos que no pueden observarse directamente, como los denominados «conceptos por definición» complejos como ecosistema, urbanización, densidad de población, lo que facilita su comprensión al enlazar los más simples para construir los más complejos. La visualización de los distintos elementos que constituyen el medio, nuestro entorno, y cómo se integran e interconectan los mismos, tanto naturales como humanos, que forman parte de él, permite al alumnado comprender los distintos tipos de conceptos, pero también, a partir de estas relaciones de conexión, el alumno podrá reflexionar sobre los posibles cambios que supondría la alteración de cualquiera de los elementos que lo componen. Es decir, se favorece la construcción de aprendizajes significativos a partir de la propia observación directa y la reflexión sobre la interconexión de los elementos, alejándose de aprendizajes memorísticos y parciales.

d) *La interdisciplinariedad*

Tradicionalmente, las salidas y excursiones escolares han estado vinculadas al área del Conocimiento del Entorno en Educación Infantil; a las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza en Primaria; a las asignaturas de Geografía e Historia, Biología y Geología en Secundaria; y a la Geografía de España en 2.º de Bachillerato. Pero esta vinculación no debe ser exclusiva. Este tipo de prácticas favorece la interdisciplinariedad. El alumno puede reflexionar a partir de lo que ve, observa, se rompe la rígida línea que trazamos entre las disciplinas y puede aprender a partir de la interrelación.



FUENTE: elaboración propia a partir de Graves, N. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor Libros.

Figura 3.2.—Tipología de los conceptos geográficos que marcan su complejidad.

Es una oportunidad para aprender no solo Geografía e Historia o Ciencias Naturales a partir del patrimonio cultural y natural, sino también conocer la realidad social, los grupos sociales a los que pertenecemos, identificando sus características, visibilizando los problemas, analizando sus paisajes, etc., tanto desde el punto de vista ambiental como social y cultural.

e) *Aprendizaje cooperativo y socialización*

Las actividades fuera del aula, el contacto con la naturaleza, conllevan una relajación de la disciplina escolar y favorecen la comunicación entre, por una parte, el alumnado y, por otra, discentes y docentes, reforzándose los lazos de la comunidad educativa. Las salidas escolares impulsan, además, el aprendizaje cooperativo. Los alumnos comparten experiencias, conocimientos, emociones y colaboran entre ellos. Pero, además, visualizan directamente las problemáticas ambientales, sociales, despertando emociones ocultas, consciencia de la realidad que, a través del discurso oral o en imágenes, los docentes tratamos de explicar en el aula con, por lo general, poco éxito; sin embargo, las propias vivencias y experiencias directas propician la reflexión y generan actitudes más sólidas de respeto y compromiso ambiental y cultural.

4. PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN DE ITINERARIOS

DIDÁCTICOS

El itinerario pedagógico y las salidas de campo deben integrarse, perfectamente, en la programación didáctica de una asignatura, estar vinculado con las competencias clave, los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables tratados en el aula, situando al alumno en el centro de la práctica y el aprendizaje. Solo así evitaremos caer en la organización de una excursión o de un día en el campo.

Este tipo de práctica cuenta con dos etapas: 1) una previa, de preparación y organización que corresponde a los docentes, y 2) una segunda de desarrollo, en la que participan docentes y alumnos.

1) La primera etapa de preparación y organización es clave para lograr su éxito. Las salidas de campo deben contar con la autorización de la dirección escolar y, en caso de que su duración sea superior a un día, es necesaria también la autorización de la administración educativa. Es necesario, por tanto, programar estas prácticas con tiempo suficiente, casi a principios de curso, cuando estamos diseñando toda la planificación del curso académico. Además, debemos recordar que, si el alumnado es menor de edad, es obligatorio solicitar autorización a padres y tutores para la realización de la misma.

El proceso de organización es lento y burocrático, ya que, por ejemplo, necesita la autorización previa de la inspección educativa, por lo que aconsejamos asegurar que la práctica sea lo más complementaria e interdisciplinaria posible, incorporando contenidos y objetivos de áreas disciplinares afines, que verifique y consolide el objeto de estudio que estemos tratando en el aula, pero sin olvidar trabajar comportamientos actitudinales y respetuosos desde la vertiente ambiental, cultural y social.

En esta primera etapa de organización de la salida de campo o itinerario pedagógico, el docente debe investigar e informarse sobre el medio o entorno a visitar, seleccionando los lugares y puntos más interesantes y relevantes de la visita, aquellos más favorables para la observación, que mejor reflejen el fenómeno o hecho, que conecte la teoría con la práctica, que permita al alumnado reflexionar y obtener conclusiones. Estos sitios deben reunir, asimismo, condiciones de seguridad para el movimiento de un numeroso grupo de alumnos, así como de comodidad para que los discentes puedan anotar los datos solicitados, realizar fotografías o realizar cualquier otro ejercicio solicitado.



Es interesante detenerse en zonas o puntos que visibilicen la detección de problemas ambientales y sociales, sobre los que los discentes puedan proponer causas, valorar consecuencias, establecer relaciones, etc.

Los incendios de la Sierra de Gata, acaecidos en el verano de 2015, provocaron la destrucción de una masa forestal de más de 8.000 has. Ello supuso un daño medioambiental inestimable, pero, a su vez, provocó pérdidas económicas considerables, tanto en el sector agroganadero como turístico.

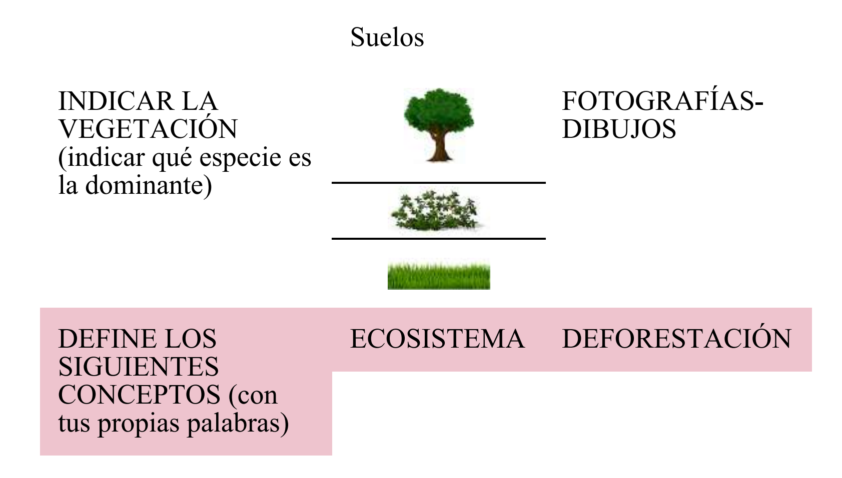
FUENTE: fotografía propia.

Figura 3.3.—Comarca de Sierra de Gata.

La preparación previa de las salidas e itinerarios necesita de material didáctico complementario que orienta el aprendizaje de los alumnos, como puede ser cartografía del lugar a visitar, guías o cuadernillos de actividades. Si visitamos un museo, aula de la naturaleza, parque arqueológico, parque natural, etc., se puede utilizar el material didáctico de la propia institución, si bien previamente debemos valorar este material para asegurarnos de que se ajusta a nuestra propuesta educativa. En otras ocasiones, podemos confeccionar nosotros cuadernos de actividades o guías de observación que vayan indicando los puntos o aspectos que se deben observar para captar la realidad. Estos cuadernos deben contar con espacios y recuadros para anotar y dibujar las cuestiones solicitadas.

FICHA RECOGIDA DE DATOS

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LA ZONA	Relieve Altitud Pendiente Orientación Hidrología	FOTOGRAFÍAS-DIBUJOS	Dependiendo de la edad del alumnado, planteamos una ficha con preguntas cortas, encadenadas, que el alumno tiene que responder para comprender, de manera dirigida, la relación causa-efecto, o bien una ficha donde, a través de esquemas, pueda establecer la relación entre el medio y la acción humana.



FUENTE: elaboración propia.

Figura 3.4.—Ficha para la recogida de datos durante la salida escolar.

Al igual que cualquier otra actividad de nuestra programación, toda salida o itinerario pedagógico tienen que ser evaluados con el fin de detectar los posibles problemas de la propia actividad: si los tiempos están convenientemente ajustados, si el material utilizado es adecuado, si hemos logrado la motivación del alumnado, si se alcanzan las metas previstas, etc., para introducir mecanismos de regulación. Es decir, debemos establecer unos criterios para valorar no solo el progreso de los alumnos en cuanto al aprendizaje, sino también para adecuar esta práctica a la programación didáctica.

2) En la que consideramos la etapa de desarrollo, el alumno adquiere un protagonismo activo de su propio aprendizaje, mientras que el docente pasa a ser el guía o tutor. Esta etapa de desarrollo no se centra, exclusivamente, en la salida como tal, sino que debemos acompañarla de una serie de actividades previas y otras posteriores, que, de la misma manera, deben estar planificadas.

La mayoría de los autores establecen tres fases o momentos: la preparación en el aula, antes de la salida; la salida en sí misma, y después de la salida. El trabajo previo en el aula es primordial. Debemos ser conscientes de que no todos los alumnos son capaces ni de percibir los detalles de un entorno o sus elementos, ni de percibirlos de la misma manera; por tanto, tendrán dificultades para interpretar los hechos, fenómenos o paisajes. Antes de la salida, se recomienda que el alumno haya adquirido ciertos conceptos, así como una serie de pautas que le serán necesarios para percibir y comprender el entorno.

Igualmente, se concede mucha importancia al trabajo posterior realizado en el aula, pues sirve para resolver dudas, establecer interrelaciones, iniciar debates, etc., lo que puede mejorar los resultados de aprendizaje.

Palacios (1988) establece cuatro momentos para estas prácticas: la fase previa, o de preparación en el aula; la realizada en el campo; la explicación en el aula, y la aplicación de lo aprendido. Por su parte, Marrón (2001) diferencia tres fases después de finalizar la salida de campo: clasificación y análisis de la información recogida durante la salida;

interpretación de su significado y establecimiento de las interrelaciones entre los distintos elementos, y, finalmente, expresión material de los resultados alcanzados.

Para esta fase posterior los alumnos se ayudarán de toda la información recogida durante la salida, por ello son importantes las fichas o plantillas utilizadas, con apartados o cuadrículas para la descripción, explicación, interconexión de los elementos, dibujos, croquis, etc. Es conveniente la toma de fotografías que pueden realizar con sus teléfonos móviles. Debemos considerar estos dispositivos como un recurso adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, además, incrementa la motivación del alumnado al poder hacer uso de un dispositivo que, por lo general, está prohibido en el aula y el colegio. Descubren que puede ser una herramienta de gran valor educativo.

Está claro que esta última fase, la expresión de los resultados, ofrece multitud de posibilidades que permite al alumnado expresar su propia creatividad, y al docente valorar la actividad en sí misma y el proceso de aprendizaje. La elaboración de murales; el diseño de PowerPoint de Microsoft Office o Impress de OpenOffice (por parejas), blogs (entre todo el grupo-aula) o dosieres; la participación en wiki en los que expresar sus opiniones y sentimientos, o bien la señalización del recorrido sobre cartografía digital utilizando la aplicación de Google My Maps o Google Earth, en la que los alumnos podrán volcar todas las fotografías tomadas en la salida para explicar hechos, procesos o fenómenos observados durante el itinerario. Para gratificar su interés e implicación, aquellas fotografías más didácticas y creativas pueden ser premiadas y publicadas en un dosier impreso o bien expuesto en el centro educativo. Cualquiera de estas expresiones propicia una evaluación formativa y variada, variada en cuanto a los tipos de instrumentos y en relación a los criterios, que deben contemplar la adquisición de conocimientos, la capacidad de aprender por sí mismo, de indagar, de saber buscar y tratar la información, de hacer deducciones de ella, de ser capaz de comunicar los resultados, pero, sobre todo, el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.

En definitiva, los itinerarios didácticos constituyen una herramienta que favorece aprendizajes constructivistas, que permite al alumno descubrir las relaciones e interdependencias, integrando todos los elementos y factores, contribuye a desarrollar la percepción crítica y fomenta la reflexión sobre la acción humana. Para lograr estos objetivos debemos planificarla con total seriedad y rigurosidad, haciendo entender al alumnado que es una actividad más de nuestro programa educativo pero realizada fuera del aula, con las ventajas que ello conlleva para favorecer la motivación de nuestros alumnos y alumnas. Es una actividad que permite el uso de diferentes y diversas fuentes y recursos, tanto documentales como orales y digitales, logrando adquirir información complementaria para responder a los interrogantes que irán surgiendo a medida que se vaya desarrollando esta práctica. Es decir, iniciamos al alumnado en un proceso científico que le permitirá descubrir y conocer por sí mismo, con la ayuda del docente, alejándonos lo más posible de una enseñanza transmisiva y de un aprendizaje memorístico.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta está diseñada para realizar una salida de campo en una sesión de un día de duración. No obstante, tal como se ha indicado anteriormente, toda salida o itinerario tiene que quedar integrada en la programación didáctica, debe constituir una actividad más de la misma; por tanto, será necesario introducir, previamente, ciertos contenidos en el aula antes de realizar la salida, así como con posterioridad a la misma. Esta introducción es clave, pues tratará de estimular al alumnado a interesarse por el tema, así como mostrar las pautas para que logre percibir la realidad. En este sentido, para fomentar el interés y la implicación del alumnado planteamos nuestra propuesta educativa a partir de un problema real, un acontecimiento importante para la realidad de la región extremeña que ha conllevado la búsqueda de soluciones, no solo a la administración local y regional, sino también a la propia población. Es decir, partimos de una situación real en la que los alumnos y alumnas deberán descubrir el funcionamiento de un ecosistema, la estrecha conexión entre todos los elementos que lo integran, incluidos los humanos; reflexionar sobre las repercusiones negativas que pueden generar algunas actividades humanas; para, finalmente, conocer las medidas promovidas para la búsqueda de soluciones desde la acción y el compromiso de la ciudadanía. Estos son, por tanto, los objetivos didácticos y para lograrlos la realización de un itinerario pedagógico constituye el recurso idóneo para conseguir el éxito que buscamos.

Por supuesto, es necesario diseñar una serie de actividades posteriores para consolidar lo descubierto en la salida, clarificar posibles dudas y, además, nos servirá para evaluar tanto la propia actividad como el aprendizaje de nuestros discentes.

5.1. Contextualización

La salida se realiza a la Sierra de Gata (Extremadura), comarca de la provincia de Cáceres, ubicada al noroeste de la misma. Se trata de una zona que, por sus condiciones naturales, presenta una gran riqueza paisajística y un patrimonio cultural de gran valor.

En el verano de 2015 está comarca sufrió uno de los incendios más devastadores de la región extremeña, quedando calcinadas más de 8.000 has, lo que supuso la destrucción de sus masas forestales, pero, también, de muchos de los recursos económicos para los habitantes de esta comarca.

Actualmente se está desarrollando un proyecto de gran interés: el Proyecto Mosaico[5]. Un ambicioso proyecto tanto ambiental como socioeconómico, muy innovador, que pretende recuperar y revitalizar toda la comarca, en el que participan agentes sociales de ámbitos diferentes, desde la administración local y regional, hasta investigadores de la universidad, así como una fuerte implicación de la población local. Desde la colaboración y cooperación se están llevando a cabo actuaciones agrícolas, ganaderas y de selviculturas con el fin de evitar los grandes incendios, a la vez que se incentiva el

desarrollo socioeconómico de la comarca y se protege su rico patrimonio natural y cultural.

5.2. Objetivos y contenidos

Por tanto, entre los objetivos y contenidos de esta práctica, además de lo que nos marca el decreto curricular vigente para el ciclo escolar correspondiente (puede adaptarse bien al último ciclo de Educación Primaria como a Educación Secundaria y, por supuesto, Bachillerato), nos planteamos generar una sensibilización ante las catástrofes medioambientales y socioeconómicas que provocan los incendios y, sobre todo, activar en ellos una conciencia dirigida a buscar y plantear soluciones sostenibles, tal como recoge el Proyecto Mosaico. En definitiva, conocer proyectos de participación ciudadana, viables y sostenibles, que pretenden recuperar los montes calcinados, los paisajes culturales y promover el desarrollo socioeconómico de la zona, con el fin de generar en los adolescentes una conciencia de que es posible un mundo sostenible.

5.3. Competencias claves

Las actividades realizadas en esta práctica de campo contribuyen a la consecución de las siete competencias claves que marca el currículum, si bien destacamos las competencias sociales y cívicas, la competencia digital y la competencia en conciencia y expresiones culturales.

5.4. Secuenciación de actividades

ACTIVIDAD
— *Localización de la zona geográfica.* A través de la aplicación informática Google Earth, los alumnos deben localizar la comarca de Sierra de Gata, señalando los principales cursos de agua, las características de su relieve y sus principales poblaciones. Además, utilizando esta misma aplicación visualizan un itinerario virtual realizado por el docente, con paradas en diferentes puntos geográficos desde los que observar las características geográficas del entorno y los efectos de los incendios de 2015. Estos puntos coincidirán con las paradas que, posteriormente, se hagan en la realidad.

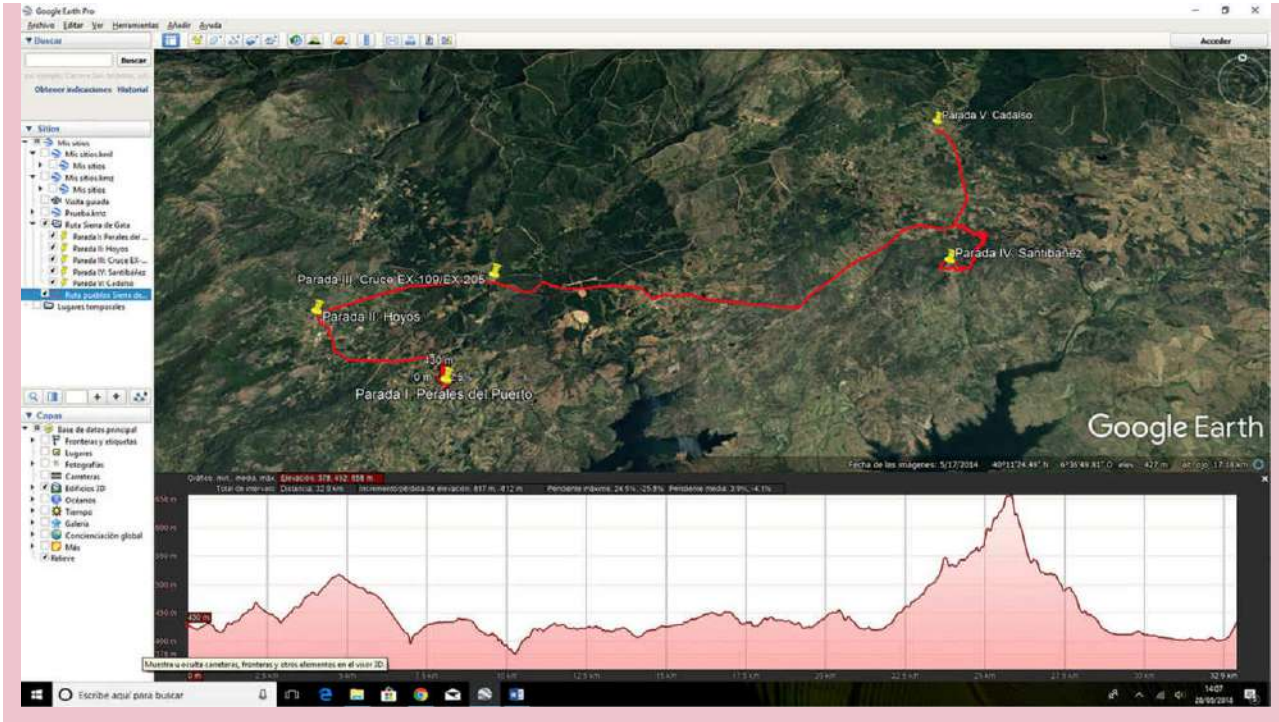


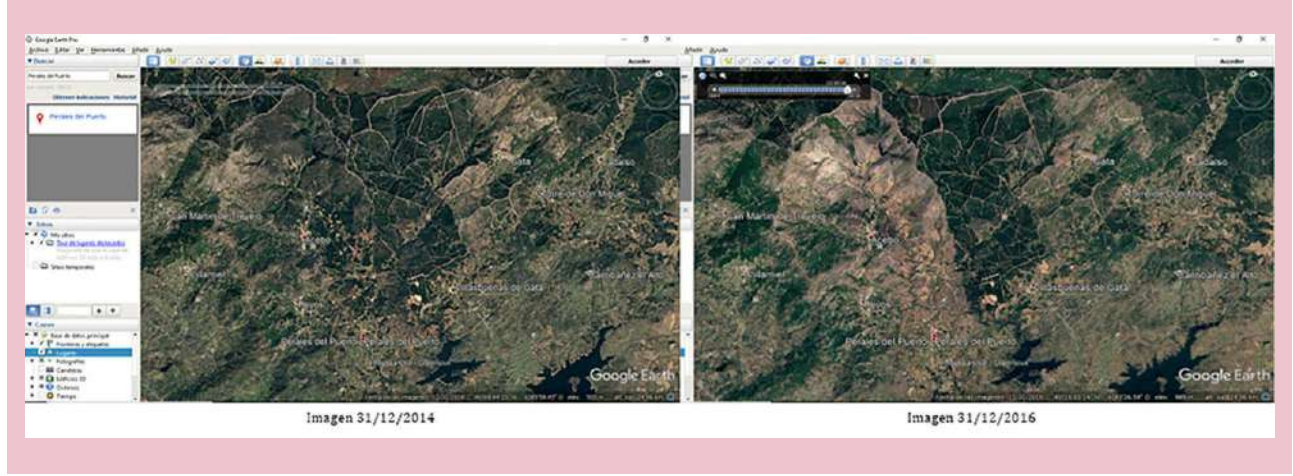
Figura 3.5.—Itinerario virtual elaborado con Google Earth Pro y planificación de cinco paradas: visualización del perfil altimétrico.

— *Contextualización del problema.*

Con el fin de que conozcan el problema sobre el que vamos a trabajar, los alumnos deben buscar información tanto en periódicos digitales como en la página web del Proyecto Mosaico, sobre los incendios de 2015.

Visualizar el vídeo «El incendio del cambio» disponible en http://www.mosaicoextremadura.es/el-proyecto/.

El uso de Google Earth permite a nuestros alumnos y alumnas comparar imágenes de la misma zona geográfica correspondiente a dos momentos diferentes, una de 2014 y otra de 2016. Sobre ellas podrán localizar las zonas que quedaron calcinadas por los incendios, delimitar su extensión y, por supuesto, reflexionar sobre los efectos de los mismos sobre el paisaje y la vida de las personas.



FUENTE: elaboración propia.

Figura 3.6.—Observación de imágenes de Google Earth, donde se identifican los cambios en el paisaje como consecuencia del incendio en Sierra de Gata. Fotografías correspondientes a 2014 y 2016.

— *Salida de campo.*

En cada una de las paradas los alumnos tendrán que recoger información y realizar fotografías de los aspectos físicos como: relieve, cursos de agua, vegetación, etc., así como de las huellas del hombre: restos de arquitectura tradicional, cultivos, ganadería, etc. Para ello se ayudarán de fichas o cuadernillos que facilitan esta observación.

Asimismo, durante la visita recabarán información de fuentes orales directas sobre las iniciativas de concienciación ambiental y socioeconómicas que se están desarrollando en la comarca dentro del Proyecto Mosaico. Deben preguntar a los vecinos de las localidades acerca de su participación en los procesos de limpieza, cuidado y recuperación de estos paisajes, acciones programadas, y de cómo ello podrá evitar nuevos incendios. Para hacer uso de las fuentes orales se utilizarán cuestionarios, elaborados previamente por los alumnos, con la ayuda del docente, con las preguntas a formular. De la misma manera, será necesario ponerse en contacto con los ayuntamientos para seleccionar a los participantes en el proyecto y lograr su colaboración.

— *Actividad posterior en el aula.*

Con la ayuda de Google Earth los alumnos, en pareja, tienen que diseñar una ruta que recoja los lugares visitados en nuestra salida de campo. Sobre esta ruta añadirán marcas de posición y subirán las fotografías tomadas durante la visita.

Con la ayuda de guías de árboles y plantas (tanto impresas como digitales), cada pareja debe buscar los nombres de las especies fotografiadas y obtener información sobre las condiciones de hábitat de cada una de ellas.

Analizar toda la información recogida en las fichas o cuadernillos para relacionar los diferentes elementos ecogeográficos: relieve, pendiente, orientación, altitud, suelos, condiciones climatológicas, vegetación, cultivos, etc. Se pretende con ello que comprendan las interrelaciones entre todos estos elementos que generan biodiversidad y cómo el hombre ocupa y aprovecha los recursos naturales.

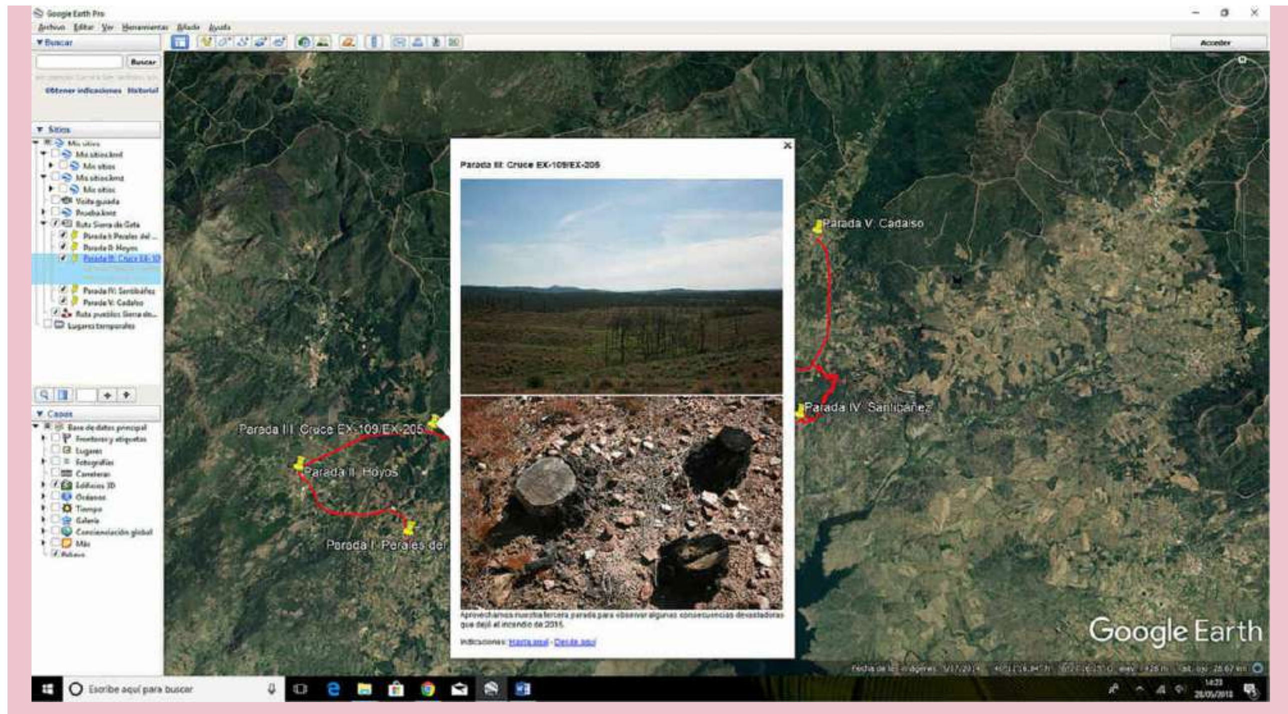


Figura 3.7.—Itinerarios trazados por los alumnos con Google Earth Pro con fotografías tomadas durante la salida donde se observan los efectos del incendio de 2015.

Por último, a partir de las entrevistas realizadas a los vecinos de la comarca se elaborará un listado de las iniciativas o actuaciones llevadas a cabo para el desarrollo sostenible de este territorio. Este listado se realizará mediante una puesta en común en el aula, donde se debatirá sobre las posibilidades de éxito de las mismas, de los logros y ventajas que supondrá para la Sierra de Gata, tanto desde el punto de vista ambiental como socioeconómico, así como de la importancia de trabajar y participar conjuntamente en la consecución de las mismas.

5.5. Evaluación

La valoración de los conocimientos adquiridos por los discentes se realizará a partir de la cumplimentación de las fichas y del análisis de los datos recogidos. Igualmente, valoraremos las rutas diseñadas en Google Earth, que les han servido para recuperar la información recogida, pero también para evaluar el desarrollo de su competencia digital.

La puesta en común de las iniciativas y el posterior debate nos permitirá detectar sus competencias actitudinales, tales como su grado de preocupación y compromiso por los problemas ambientales, sociales, así como su interés por la participación ciudadana y por buscar soluciones a los problemas existentes.

BIBLIOGRAFÍA

Aldana, S. (1974). *Didáctica de las Ciencias Humanas. Geografía*. Alcoy: Editorial Marfil.
Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). México: Trillas.
Calle, M. de la (2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel, M.ª L. de Lázaro y M.ª J. Marrón (coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33-52). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
Cambil, M.ª E. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Granada. En *CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques* (pp. 1-9). Girona: Universidad de Girona.
Crespo, J. M. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. *Didáctica Geográfica, 13,* 15-34.
Estepa, J. y Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP, 15*(1), 113-124.
Friera, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 339-346). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelos didácticos y estrategias metodológicas. En A. Liceras y G. Romero (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-93). Madrid: Pirámide.
García Albá, J. (1999). *El trabajo de campo en la Educación Primaria: situación en Asturias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica,* 2.ª época, *2,* 79-95.
— (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y Futuro, 27,* 155-175.
García Ruiz, A. L. (1994). Los itinerarios didácticos, una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 1,* 117-126.
— (1997). El proceso de desarrollo de los itinerarios didácticos. *Didáctica Geográfica, 2,* 3-10.
Gómez, A. (1986). Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB. *Didáctica Geográfica, 14,* 109-116.
Gómez, M. L., De Lázaro, M. L. y González, M. J. (2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 471-484). Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
Graves, N. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor Libros.
Hernández, A. M., Burgui, M., Velázquez, F. y Corrales, J. M. (2018). ¿Responden los libros de texto a las demandas de la educación ambiental? Un análisis para la Educación Secundaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 77,* 80-110.
Hernández, M.ª L. y Palma, A. (2008). El itinerario histórico-artístico como recurso didáctico para el estudio de la ciudad. En *Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica. V Bienal Universitaria Internacional-CIPEG 2008* (pp. 74-91). Granada: Universidad, Dpto. de Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.
Luque, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la Enseñanza Secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 55,* 183-210.
Marrón, M.ª J. (2001). Geografía y Literatura. Un itinerario didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía a partir del Lazarillo de Tormes. En M.ª J. Marrón (ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 307-335). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.
— (2013). Tratamiento interdisciplinar de la Geografía, la Historia y el Arte con estudiantes del Grado de Magisterio. Una propuesta de enseñanza activa a través de un itinerario didáctico. En R. de Miguel, M.ª L. de Lázaro y M.ª J. Marrón (coords.), *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 331-352). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 67,* 79-86.
Morales, F. J. (2016). Desarrollo de la competencia espacial a través de las aplicaciones de Google Earthy Maps en Geografía: una experiencia de aula en 3.º ESO. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B.

Pedregal (coords.), *Nativos digitales y Geografía en el Siglo XXI: Educación Geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 360-373). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

Ortega, N. (2000). Viajeros e institucionistas: una visión de la montaña. En E. Martínez de Pisón (dir.), *Estudios sobre el paisaje* (pp. 193-209). Madrid: Ediciones de la UAM-Fundación Duques de Soria.

Palacios, D. (1988). La aplicación del método indagatorio a la enseñanza de la Geografía a través del trabajo de campo. *Actas de las Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: AGE.

Piñeiro, M.ª R. (1997). El pensamiento geográfico y el trabajo de campo en el siglo XX. *Didáctica Geográfica, 2,* 25-31.

Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI, 27*(1), 59-96.

Romina, L. (2013). Tecnologías de la información y geografía: usos y potencialidades de Google Earth en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de la geografía desde los portales educativos. *Revista Geográfica Digital, 20,* 1-16.

Ruiz, J. (2002). Recursos didácticos en Geografía Física: Itinerario pedagógico sobre el paisaje natural del Oriente de Asturias. *Espacio, Tiempo y Forma*. Serie VI, Geografía, *15,* 147-163.

Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Vilarrasa, A. (2002). El medio ciudadano del siglo XXI. *Íber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 32,* 41-49.

Zappettini, M. C. (2007). Enseñanza de la Geografía e Informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. *Geograficando, 3*(3), 189-203.

NOTAS

4 En el capítulo 8 «Los recursos cartográficos *online* y las TIG para la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico» se detalla el manejo de esta aplicación.

5 Información disponible sobre el Proyecto Mosaico:
https://www.mosaicoextremadura.es/es/el-proyecto/.
https://www.mosaicoextremadura.es/es/home/.

4

Patrimonio histórico e historia crítica. Algunas ideas para una visita didáctica a conjuntos monumentales

JUAN ANDRADE BLANCO



1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo reflexiona acerca de las posibilidades didácticas y educativas que ofrece el trabajo con patrimonio histórico y propone algunas pautas de carácter práctico (generales y abiertas) para desarrollar estas posibilidades en el marco de las visitas con el alumnado a conjuntos monumentales. Para ello el capítulo se articula en tres apartados, cada cual más extenso según se suceden. El primero ofrece un breve recorrido por los significados que a lo largo de la contemporaneidad ha ido cobrando el concepto de patrimonio histórico, a conciencia de que filtrarlos, ajustarlos o articularlos resulta fundamental para la práctica docente. El segundo plantea el lugar que el patrimonio histórico podría ocupar en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, atendiendo a una determinada concepción de la Historia, de la Didáctica de la Historia y de los valores cívicos. El tercero propone algunas formas consecuentes de planificar y llevar a cabo visitas con el alumnado en conjuntos monumentales, considerando el trabajo previo y posterior que conviene hacer en el aula y los itinerarios y actividades que pueden desarrollarse *in situ*.

2. EL PATRIMONIO HISTÓRICO EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

El concepto de «patrimonio» arrastra una polisemia desbordante, pues en él se concitan niveles semánticos en permanente reformulación procedentes de períodos muy distintos. Estos se fueron renegociando en el ámbito de la Administración del Estado y la Academia al calor de los cambios políticos, sociales y culturales de las últimas décadas (Smith, 2006).

El concepto de «patrimonio histórico» está, en su sentido moderno, asociado al proceso de formación del Estado-Nación a lo largo del siglo XIX. Desde entonces se empezó a aplicar a aquellos bienes de alto valor artístico y gran monumentalidad en los que teóricamente habían quedado registrados los rasgos atemporales de la comunidad nacional, generalmente impresos por el trazo genial de alguno de sus artistas más representativos. De este modo, el concepto de «patrimonio de un país» pasó a estar constituido por los lugares de gobierno, residencia u ocio de sus clases dominantes. También por los objetos con que los habían decorado y los símbolos con los que habían levantado su épica. Los Estados pusieron en marcha las primeras políticas de

conservación y exhibición patrimoniales, de acuerdo con los criterios y los gustos de los técnicos e intelectuales de extracción social alta que les venían informando. Así, a lo largo del siglo XIX se fueron construyendo los primeros museos nacionales: el Museo Nacional Húngaro (1802), el Hermitage de San Petersburgo (1819) o la National Gallery de Londres (1824) (Ballart, 2002, pp. 194-196). Las colecciones, y con ellas el propio concepto de «patrimonio», se fueron ampliando por la vía del expolio colonial. Como pronto pudo comprobarse en el British Museum o el Museo Pérgamo de Berlín, el patrimonio histórico nacional pasó a estar formado también por los bienes, incluso inmuebles, traídos de las colonias a las metrópolis. A la noción de «patrimonio histórico» se incorporó enseguida la huella de su saqueo.

El patrimonio histórico fue cobrando desde entonces un valor de uso, un valor formal y valor simbólico-significativo (Ballart, 2002, pp. 61-81). A estos se sumó y a veces se impuso su valor de cambio, es decir, el valor derivado de la posibilidad de vender los bienes patrimoniales o exhibirlos previo pago. Desde sus primeros tiempos el patrimonio histórico fue también aquello de lo que se podía obtener un beneficio.

Otra restricción, en términos de género, se impuso desde primera hora al concepto. Que fueran hombres los protagonistas de las grandes gestas que teóricamente habían forjado la nación y que fueran hombres los encargados de inventariar las huellas materiales dejadas a su paso hizo que el patrimonio histórico se restringiera a los lugares habitados y a los objetos blandidos por estos. No en vano la misma palabra «patrimonio» procedía de la unión de los vocablos latinos *patri* (padre) y *monium* (legado), esto es, lo heredado por el padre y a través del padre, no de la madre.

El ascenso político de las clases populares y trabajadoras (Todd, 2018) amplió el concepto de «patrimonio» a los centros y herramientas de trabajo. El avance de la noción de cultura popular, al calor también de la reivindicación de las identidades locales y regionales, incorporó las arquitecturas vernáculas, los espacios domésticos y los útiles, rituales y festividades de su vida cotidiana. La democratización de las sociedades y la expansión de la educación dotó a los conjuntos patrimoniales de recursos explicativos que los hicieran comprensibles para la gente común, aunque los museos o espacios musealizados nunca llegaran a desprenderse de su jerga erudita (Santacana y Hernández, 2006). Como ejemplo pionero de este espíritu popular y didáctico surgió el Museo Skasen de Suecia, el más antiguo al aire libre de cultura obrera y popular.

La afirmación de las clases populares como sujeto político resignificó de manera ambivalente las nociones de patrimonio. De un lado, se subrayó la contribución de la gente común a la construcción del patrimonio histórico de la nación y se reivindicó, consecuentemente, su consideración como un bien público. Por otra parte, frente a la idea de patrimonio como expresión material de una comunidad cohesionada en torno a una supuesta identidad nacional inclusiva, se subrayaron los niveles de explotación y desigualdad que en todo patrimonio habían quedado impresos, así como el peligro de reproducir esas formas de desigualdad y explotación por medio de una consideración

acrítica del patrimonio en el presente (Benjamin, 2001).

El concepto de patrimonio expandió su marco de referencia y sumó nuevos significados en el contexto de las importantes transformaciones sociales del largo ciclo de posguerra y gracias al desarrollo de las disciplinas académicas que se ocuparon de él en los años cincuenta, sesenta y setenta del siglo XX. A ello contribuyeron especialmente el rearme teórico de la Historia, el perfeccionamiento técnico de la Arqueología, el surgimiento de la Museología y la Museografía y la fuerza cobrada por una disciplina como la Antropología, construida en torno a un concepto vastísimo de cultura. Tanto es así que la noción de «patrimonio histórico» fue quedando englobada en la más amplia noción de «patrimonio cultural», sobre todo desde que la UNESCO empezó a hablar de «bienes culturales» en su convención de 1970 (Fontal, 2004, pp. 25-26).

El desarrollo del concepto no fue ajeno al cambio de paradigma cultural que en los ochenta impuso el posmodernismo, si lo entendemos como corriente de pensamiento, o la condición postmoderna, si lo consideramos un nuevo contexto cultural que afectó a todas las formas de pensamiento (Lyotard, 1984). La impugnación a los grandes metarrelatos del pasado, la atención a las múltiples dimensiones de lo humano hasta entonces infravaloradas y el relativismo epistemológico que trajo consigo este giro también tuvieron sus efectos en la consideración del patrimonio (Calaf, 2009, pp. 30-47). Así, a la par que el concepto se volvió más complejo y abarcante, también se hizo más fragmentario y esquivo, para referirse a todo tipo de lugares, objetos, imágenes, músicas, prácticas, ritos o memorias susceptibles de significación. Buena parte de los bienes patrimoniales terminaron devaluándose por la vía de su equiparación o volviéndose confusos por la cantidad de significados que sobre ellos se proyectaron.

Estas tendencias culturales fueron funcionales a la expansión del capitalismo avanzado en los años ochenta y noventa (Jameson, 1991), cuya tendencia a la mercantilización, espectacularización y banalización de los productos culturales se dejó sentir en las formas de gestionar y relacionarse con el patrimonio. Las visitas a los conjuntos monumentales, yacimientos arqueológicos y museos se masificaron, dando lugar a dos fenómenos contradictorios: el de la democratización en su acceso y el de su reducción a un objeto de un consumo rápido y masivo. Para ello tuvieron que desarrollarse nuevos recursos explicativos que facilitaran la interacción amena y formativa, pero también ortopedias lúdicas que estimulasen a unos visitantes sobredirigidos e infantilizados, y que justificasen mejor el dinero que se les cobraba por ello. En los últimos tiempos los conjuntos monumentales tendieron a mimetizarse con los parques temáticos de atracciones. Con los procesos descontrolados de gentrificación y turistificación los centros históricos se homogeneizaron y dejaron de ser lugares vivos y habitados para convertirse en centros comerciales por el día y lugares de pernoctación para turistas o gente de elevados recursos (Augè, 2010).

Gracias al empuje de los movimientos memorialistas en los noventa y 2000 se recuperaron lugares de extraordinaria intensidad y densidad nemónicas, «lugares de

memoria» (P. Nora, 1992) de acontecimientos recientes particularmente dramáticos, en muchos casos reprimidos o silenciados, acontecimientos que tuvieron que ver con las nuevas formas de barbarie de las grandes guerras mundiales y los regímenes dictatoriales contemporáneos. A veces esos lugares fueron reivindicados a la prostre como lugares de reconciliación y exaltación nacionales. Otras como soporte material de contranarrativas populares a los discursos institucionalizados. En España este sería el caso del patrimonio de la Guerra Civil y especialmente de las fosas comunes (González Ruibal, 2016).

PARA SABER MÁS…

Ballart, J. (2002). *El patrimonio histórico y arqueológico. Valor y usos*. Madrid: Ariel.

Benjamin, W. Tesis de filosofía de la historia. Nueva traducción y guía de lectura en P. Piedras y J. Sánchez (2011), *Duererías. Analecta Philosophiae: Revista de Filosofía, 2,* 1-32.

Santacana, J. y Hernández, F. X. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. London: Routledge.

3. EL PATRIMONIO HISTÓRICO EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Cuando en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la Historia se pretende trabajar con patrimonio histórico hay, resumiendo, tres opciones de partida. Una consiste en reproducir las nociones convencionales y arcaicas de patrimonio que se han expuesto, con su carga elitista, sexista, colonial, mercantil, dispersa o banal. Otra tentación, bastante ingenua, consistiría en tratar de atrapar un fenómeno tan complejo en una perfecta definición estática poco operativa para el trabajo docente. La tercera, por la que apostamos, consiste en problematizar el concepto y centrarse en aquellas manifestaciones patrimoniales que resultan más útiles para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En este sentido, la educación patrimonial y la didáctica de la Historia permiten gestionar la extraordinaria polisemia del concepto de patrimonio desde un punto de vista práctico que, en lugar de interrogarse en abstracto por el grado de importancia de los bienes patrimoniales, se centra en aquellos que resultan más útiles para la enseñanza de la Historia atendiendo a distintas variables: las orientaciones curriculares, la autonomía del docente, los contenidos que se quieren tratar, el nivel y las inquietudes de los alumnos y, por supuesto, una determinada forma de entender la Historia.

Lo primero a tener en cuenta es que el patrimonio no debería ser un mero recurso subsidiario en la enseñanza de la Historia, ni las visitas a los conjuntos monumentales un

simple «colofón semilúdico a un discurso cerrado» (Hernández Cardona, 2003, p. 456). Desde la perspectiva de la didáctica de la Historia el patrimonio debe ser considerado, ante todo, una fuente histórica, es decir, la base probatoria de afirmaciones sobre el pasado, la condición de posibilidad de conocimiento histórico. Las fuentes son los restos que del pasado se conservan en el presente, la huella material hoy de las acciones, los hábitos y los valores del pasado: los «significantes presentes de significados pasados» (Moradiellos, 2013, p. 35). Desde una perspectiva renovada de la didáctica de la Historia, la Historia debería aprenderse y enseñarse a partir del trabajo central con fuentes y, por tanto, también, a partir del trabajo con patrimonio.

La consideración del patrimonio como una fuente adquiere un valor extraordinario en el aula desde el punto de vista formativo y motivador. Implica formar al alumnado no en la asimilación pasiva de unos contenidos históricos fijos y cerrados, sino en la comprobación o construcción de los contenidos históricos por parte también del alumno y alumna, gracias al aprendizaje, adecuado a su nivel, de los métodos propios de la investigación histórica. La motivación puede lograrse estableciendo analogías entre los procedimientos de la indagación histórica y situaciones relevantes de la vida cotidiana u otras procedentes del mundo de la ficción: «resolución de un misterio por medio de la búsqueda de pruebas», «viaje al pasado visitando los lugares del pasado», «defensa y recuperación de un legado común en peligro», etc.

Para que el trabajo con patrimonio sea útil es necesario tener una concepción asentada de la Historia que guíe la selección de lugares y el diseño de itinerarios y actividades. Se trata de construir con los alumnos una mirada fundamentada sobre el patrimonio a cuyo ajuste y enriquecimiento va a contribuir, a su vez, el trabajo en los lugares patrimoniales. De lo expuesto hasta ahora puede deducirse que aquí se apuesta por una visión renovada y crítica de la Historia que trascienda las restricciones elitistas, sexistas y coloniales; que aborde y articule las muchas dimensiones de la vida social (económicas, políticas, culturales); que no soslaye la dimensión conflictiva de los comportamientos sociales; que esté abierta a la pluralidad interpretativa y valore las diferentes explicaciones en función de su capacidad demostrativa; y una visión que priorice la claridad expositiva de las explicaciones y su adecuación al desarrollo cognitivo y los intereses a estimular y renovar del alumnado (Fontana, 2002).

Una de las claves para trabajar desde esta perspectiva histórica está en la selección de los lugares y objetos en función de lo que en ellos buscamos. El propósito es seleccionar palacios reales y arquitecturas vernáculas, grandes monasterios y pequeñas parroquias, acueductos y tabernas, tumbas megalómanas o fosas comunes. El objetivo es percibir en ellos modos de organización económica, estructuras sociales, valores, creencias e identidades compartidas. También rastros de poder, relaciones de género, formas de desigualdad, consensos sociales o antagonismos.

El patrimonio histórico debe ser concebido como una fuente histórica, pero el patrimonio histórico no es solo una fuente histórica. La noción de patrimonio alude a una

serie de bienes que, en virtud de valores cambiantes, se considera que deben ser protegidos, exhibidos o explotados. Esta dimensión del patrimonio invita y ayuda a trabajar en el aula valores cívicos y visiones críticas acerca de la forma de considerar y gestionar el patrimonio, algo en lo que viene insistiendo la educación patrimonial (Prats, 2001; Fontal, 2004). Se trata de promover entre los alumnos una reflexión colectiva acerca del propio concepto de «patrimonio», de qué bienes deben protegerse y de cómo debe garantizarse el acceso a él de los ciudadanos, acerca de cómo el patrimonio es concebido por los poderes públicos y explotado también por los poderes privados, de en qué medida se garantiza un acceso igualitario y formativo a la ciudadanía. A este respecto, se trata de fomentar una mirada crítica y autónoma en los alumnos que no derive en un dirigismo moralizante por parte del docente, pero que tampoco le coarte en la promoción de unos valores y virtudes cívicas fundamentales. Los que aquí se defienden tienen que ver con la necesidad de proteger el patrimonio como fuente de conocimiento histórico, soporte de la memoria plural de una comunidad y espacio educativo. Para ello resulta fundamental preservarlo como bien público desmercantilizado y de acceso gratuito, al que dotar de recursos pedagógicos y didácticos que lo hagan comprensible y disfrutable para la ciudadanía y las generaciones venideras.

El trabajo con patrimonio debe hacerse dentro del aula y, sobre todo, en conjuntos monumentales, yacimientos arqueológicos o museos. Las mejores tradiciones educativas siempre han reclamado un trabajo fuera del aula constante. En agosto de 1934, por ejemplo, la Dirección General de Primera Enseñanza del Gobierno de la República aprobaba un decreto en el que instaba a los centros públicos de educación a realizar excursiones formativas al menos una vez al mes (Friera, 2003, p. 341).

Muchos conjuntos monumentales incluyen hoy itinerarios predefinidos, visitas dramatizadas, recreaciones de época, talleres de arqueología experimental o dispositivos interactivos digitales con numerosas actividades y recursos. Muchos de ellos están pensados para acercar y hacer comprensible el patrimonio, otras veces simplemente para entretener y divertir al visitante, en ocasiones para justificar el pago de la propuesta o redirigir al visitante a otras zonas de consumo. En definitiva, muchos conjuntos monumentales se han configurado como espacios de educación no formal en cuyo marco debemos desarrollar procesos educativos formales, a conciencia de que sus actividades o recursos entrañan posibilidades y límites y de que su organización encierra también objetivos que van más allá de lo formativo. Para aprovechar esas posibilidades, sin duda extraordinarias, es fundamental entender que estos lugares no pueden reemplazar a la escuela ni esos recursos y actividades pueden sustituir al docente (Hernández Cardona y Rubio, 2009, p. 93).

Otro tanto puede decirse de las extraordinarias posibilidades formativas que brinda el uso de las nuevas tecnologías en los conjuntos monumentales. Entre estas están, por ejemplo, las reconstrucciones virtuales de edificios, las recreaciones digitales de sus usos

en el pasado o el desarrollo de actividades de aprendizaje mediante dispositivos *in situ* o a través de aplicaciones que descargarse en el móvil (Santacana y Martín, 2010; Santaca et al., 2018). Sin embargo, el uso excesivo o acrítico de estos recursos puede dispersar la atención de los alumnos, eclipsar los lugares con los que queremos que interactúen libremente sin mediaciones automatizadas y fomentar la confusión cada vez más frecuente entre la realidad y sus representaciones virtuales.

Un problema añadido es que un uso descontrolado y acrítico de estos dispositivos y prótesis en los conjuntos monumentales —donde se entreveran lo formativo, lo lúdico y lo ornamental— hace imposible la construcción de una atmósfera sosegada y estimulante para que los alumnos experimenten las sensaciones estéticas y las emociones intensas que proporciona la interacción con el patrimonio (Hernández Cardona, 2003, p. 459). El placer estético y la intensidad emocional que produce abrirse a nuevas dimensiones temporales y empatizar con las vidas de los hombres y mujeres del pasado es una experiencia que brinda el trabajo en los lugares patrimoniales donde precisamente habita el pasado, pero para ello es necesaria una cadencia pausada.

PARA SABER MÁS…

Fontal Merillas, O. (2003). *La Educación patrimonial*. *Teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

Fontana. J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Hernández Cardona, F. X. (2003). El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros et al. (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 453-466). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales et al. (coords.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* (pp. 157-169). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

4. LAS SALIDAS A CONJUNTOS MONUMENTALES: UNA PROPUESTA PRÁCTICA Y ABIERTA

Como ejemplo de una práctica fundamental —en la que se concitan los múltiples usos didácticos y educativos de los que puede ser objeto el patrimonio— señalamos las visitas o los itinerarios didácticos por conjuntos monumentales, que pueden y suelen incluir, a su vez, la visita a monumentos musealizados, centros de interpretación, talleres de arqueología experimental y museos.

Las visitas e itinerarios didácticos debieran ser frecuentes en la enseñanza de la

Historia aprovechando las posibilidades que, en el caso sin duda de nuestro país, suele brindar el entorno inmediato del centro de estudios y la financiación pública disponible para tal fin, que sin duda requiere de un incremento considerable. Su utilidad es tal que deberían estar incorporadas dentro de los contenidos curriculares (Alcázar et al., 2003, p. 107).

Las visitas e itinerarios didácticos son actividades que, obviamente, se desarrollan fuera del aula, en «los lugares de la Historia», pero también dentro de ellas. Requieren un trabajo previo en el aula, de la visita en sí y de un trabajo posterior en el aula. El trabajo en el aula que precede y sigue a la visita no solo se corresponde, respectivamente, con su preparación y balance. Constituye parte integral del conjunto de la actividad formativa. A continuación ofrecemos algunas pautas para la organización de visitas. Se trata de pautas generales, abiertas, revisables y que requieren, sobre todo, de una adaptación a los objetivos que se persiguen, a los contenidos históricos que se quieren tratar, al contexto educativo en el que desarrollarla, al nivel del alumnado y, por supuesto, a los conjuntos que se quieran visitar.

4.1. El trabajo previo: diseño de los itinerarios y actividades en el aula

Por trabajo previo entendemos el trabajo preparatorio del docente, pero también el trabajo inicial con los alumnos en el aula. El trabajo preparatorio del docente requiere del diseño y programación de la visita. Ello incluye la clarificación de objetivos, el esbozo de los contenidos, el diseño de las actividades que se van a realizar *in situ* y los recursos y materiales didácticos para llevarlas a cabo. También, por supuesto, del trazado del itinerario y de la selección de los lugares concretos que se van a visitar. Para ello es conveniente, siempre y cuando sea posible, que el docente realice previamente ese itinerario por su propio pie o, en su defecto, que lo delimite bien a través de los recursos tecnológicos disponibles. Este trabajo previo pasa por contactar con las instituciones que gestionan los lugares que se van a visitar para calibrar su oferta educativa no formal. También un sinfín de cuestiones de intendencia que variarán dependiendo del nivel y la edad de los alumnos (financiación, permisos, etc.). Aunque el grueso del trabajo previo corresponda al docente, es importante implicar a los alumnos en la planificación previa, según el margen de maniobra que les permite su edad. En contextos de Educación Primaria, por ejemplo, se les podría hacer partícipes de la elaboración de los recursos que se van a emplear en las actividades *in situ*. En contextos de Educación Secundaria, por ejemplo, se les podría hacer partícipes de la selección de los lugares a visitar dentro de un elenco delimitado por el profesor. En contextos universitarios se les podría trasladar la responsabilidad de preparar toda la intendencia de las visitas, contacto con instituciones, contratación de alojamientos, etc. La idea es implicar a los alumnos en la organización de una actividad no rutinaria en la perspectiva de trabajar su madurez, autonomía y corresponsabilidad en el proceso educativo.

El trazado de los itinerarios y la selección de lugares dependen, entre otras cosas, de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se quiere trabajar en ellos. Los itinerarios requieren de un hilo conductor que conecte los lugares seleccionados y dé unidad de sentido a toda la visita. La selección debe hacerse de acuerdo con la concepción de la Historia que venimos trabajando: lugares que reflejen la complejidad social del pasado, sus conflictos e identidades múltiples; la aproximación a ellos mediante prácticas de indagación; y la reflexión crítica acerca de su significado, usos, razones para preservarlo y formas de hacerlo. Pero el diseño del itinerario y la selección de los lugares no puede ser resultado de una simple construcción intelectual, pues depende de la propia configuración de esos lugares. Pongamos dos ejemplos muy básicos. A veces, no siempre, pueden resultar útiles para los contenidos que queremos trabajar los itinerarios adaptados a secuencias cronológicas progresivas, esto es, visitar edificios y espacios en el orden cronológico en el que fueron construidos. Sin embargo, las ciudades no están conformadas así, sino que forman una amalgama de tiempos yuxtapuestos, superpuestos, quebrados o cruzados. Por otra parte, podemos haber elegido una serie de edificios concretos dentro de un itinerario para trabajar unos contenidos previamente delimitados y, sin embargo, en el curso de ese itinerario podríamos pasar por lugares de extraordinario interés cultural, histórico y artístico que poco o nada tienen que ver con los contenidos que queremos trabajar, pero que sería absurdo obviar. Quiere esto decir que la práctica docente en general, y muy especialmente la práctica docente que se desarrolle en los lugares patrimoniales y en contextos no formales de enseñanza-aprendizaje, debe ser una práctica viva, planificada, pero flexible; ordenada, pero abierta al mismo tiempo.

El arranque de la actividad en el aula pasa por ponderar los preconceptos acerca de los contenidos históricos que queremos trabajar y de los lugares donde queremos trabajarlos, una tarea que enlaza con la contextualización general de la actividad y la motivación para desarrollarla (Rodríguez de Gracia, 2003, p. 309). También es el momento de construir los contenidos que se van a trabajar mediante exposiciones del profesor o la búsqueda de información por parte de los alumnos bajo la guía del profesor. También es el momento de presentación y explicación del itinerario en general y de los lugares concretos de la visita. Conviene en ese ejercicio de contextualización en el aula hacer omisiones (visuales o informativas) intencionadas, a fin de procurar una mayor sensación de sorpresa en el momento de la visita.

El quehacer previo sobre la visita necesita del trabajo con mapas. En función de lo lejano o desconocido que sea el lugar para el alumnado o menor sea su nivel, tanto más habrá que insistir en su ubicación espacial continental, nacional, regional o comarcal. Se trata de ubicar los conjuntos monumentales concibiendo el espacio no como un receptáculo inerte, sino como un territorio vivo: explicar la ubicación de estos lugares patrimoniales en función de su relación con el entorno, la orografía, los recursos disponibles, las rutas comerciales, las relaciones fronterizas o su interés geoestratégico.

Ello obliga a trabajar con mapas topográficos que den una idea previa del espacio a través de la lectura de sus curvas de nivel y otros símbolos que reflejen esa realidad compleja (Fernández, 2003, p. 388). También con mapas históricos para ver la evolución del espacio urbano a lo largo del tiempo e ir esbozando hipótesis acerca de las razones de su expansión o estancamiento, de la perdurabilidad de los estratos civilizatorios anteriores o de la desigualdad social impresa en su urbanismo. Muchos de los ayuntamientos disponen de sistemas de información geográfica donde albergan cartografía histórica de la ciudad con la que trabajar. Sirva de ejemplo el caso de Cáceres, consultable en el siguiente enlace: https://sig.caceres.es/cartografia/historica/.

El trabajo previo en el aula puede ser también el momento de presentación de un material fundamental en las visitas: el dosier, las guías o cuadernos de trabajo. Estos pueden ser elaborados previamente por el profesor, aunque también cabe la posibilidad, más ardua y a veces ralentizante, de elaborarlas conjuntamente con alumnos y alumnas en el aula los días previos. En cualquier caso, en este material debería aparecer la información práctica sobre la visita, los contenidos básicos que se quieren trabajar, la contextualización de los lugares que se van a visitar, las fuentes complementarias que pueden ayudar a interpretarlos, los mapas, las actividades que allí se van a desarrollar y otra serie de recursos ligados a ellas: imágenes seleccionadas, cuadernos de anotaciones, cuestionarios, mapas específicos, las reglas de los juegos a realizar, etc. El soporte puede variar. Puede consistir en un cuaderno, una carpeta, un archivador, o bien pueden diseñarse para soportes o aplicaciones digitales que los alumnos pueden llevar consigo en una tableta o móvil. La elección dependerá, más allá de las posibilidades que ofrece cada soporte, de si deseamos potenciar durante la visita un uso educativo del móvil o bien queremos aprovecharla para abrir un tiempo amplio de desconexión digital que favorezca una conexión menos dispersa y mediada con el patrimonio.

4.2. La visita en sí

Cuando decíamos que las visitas y concretamente los itinerarios deben tener un hilo conductor, nos referíamos a que deben ordenarse en función de los contenidos factuales, procedimentales y actitudinales que previamente hayamos decidido trabajar. Nunca está de más visitar un conjunto histórico en general con la simple idea de obtener una panorámica aproximada del mismo o ver sus lugares más representativos. A veces esto es inevitable o incluso recomendable cuando se visita por primera vez el conjunto histórico de una localidad que está lejos del lugar de residencia de los alumnos y a la que no sabemos si volverán en algún momento. Si en estas circunstancias nuestros alumnos van por primera vez, por ejemplo, a la parte antigua de Cáceres, puede ser conveniente esa forma genérica de visita. Sin embargo, mucho más formativo resulta organizar, por ejemplo, visitas e itinerarios en torno a un tema histórico.

Utilizando el mismo ejemplo de la parte antigua de Cáceres, un proyecto idóneo, en

el caso de que la proximidad lo permitiera, sería realizar varias visitas e itinerarios temáticos a lo largo de uno o varios cursos académicos. Un itinerario, por ejemplo, que pudiéramos titular «El Cáceres de las tres culturas», con el que abordar las aportaciones a la ciudad de musulmanes, judíos y cristianos y sus relaciones conflictivas, consistiría en llevar a los alumnos a la muralla almohade de la ciudad, al aljibe y a las huertas de la Ribera del Marco; a la judería vieja del barrio de San Antonio y a la judería nueva extramuros; a cualquiera de los palacios, conventos o iglesias tardomedievales o renacentistas; y, finalmente, como ejemplo de sincretismo, a la casa mudéjar en la Cuesta de Aldana.



Figura 4.1.—Aljibe hispano-árabe del Palacio de las Veletas (Cáceres). Autor: Ángel M. Felicísimo. Licencia Creative Commons.

Otro itinerario, por ejemplo, podríamos titularlo «Cáceres en América, América en Cáceres». Estaría concebido para que los alumnos tomaran conciencia en perspectiva histórica y crítica de los efectos patrimoniales y memoriales de la conquista y expolio de América en Cáceres. Podría arrancar del Palacio de Francisco de Godoy (lugarteniente de Pizarro, alcalde de Lima y luego gobernador de Valdivia), ir al Palacio Toledo Moctezuma (propiedad de un noble descendiente de Isabel de Moctezuma), ver la fachada del actual Palacio Episcopal (con los dos medallones que representan a los indios de América) e ir a las estatuas de Hernán Cortés y de Nezahualcóyotl en la parte nueva de la ciudad.

Otro itinerario, que podríamos denominar «Poder y conflicto en la parte antigua de Cáceres», serviría para trabajar con alumnos más mayores el lento proceso de formación

del Estado absolutista a lo largo de la Edad Moderna. Podría consistir en una visita al Archivo Histórico Municipal, donde se recogen las ordenanzas de Isabel la Católica a la Villa de Cáceres, para ver luego intramuros los palacios que la reina mandó «desmilitarizar» al objeto de proclamar su monopolio de la violencia, hasta terminar finalmente en la que fuera sede de la Real Audiencia de Extremadura desde 1790, como muestra de la voluntad de estrechar y racionalizar por parte del Estado, según el espíritu despótico-ilustrado de la época, la aplicación de la justicia sobre los súbditos.

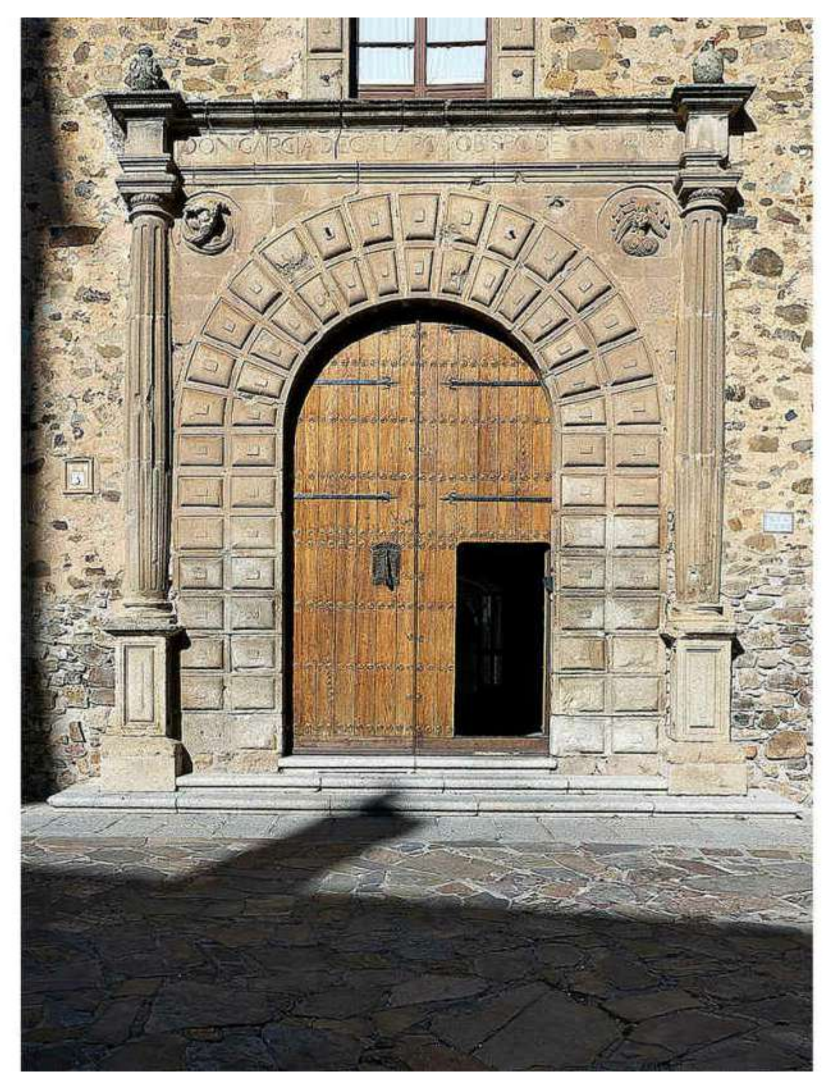


Figura 4.2.—Fachada renacentista del Palacio Episcopal de Cáceres, con dos medallones en los que aparecen representados, respectivamente, un indio y una india americanos. Autor: José Luis Filpo Cabana. Licencia Creative Commons.

Las visitas a conjuntos monumentales deben estar bien planificadas y concebidas para optimizar el tiempo y desarrollar actividades formativas en las que el alumno cobre protagonismo. Por una parte, habrá que conjugar los itinerarios guiados por el docente o los guías contratados con actividades que favorezcan una interacción más intensa y directa de los alumnos y con momentos de distensión que favorezcan la relación y el

disfrute más libre y autónomo de los lugares visitados. Encontrar una proporción entre actividades de tipo informativo, procedimental, crítico y lúdico es un reto.



Figura 4.3.—Torre de Espaderos de Cáceres. Autor: Javi Guerra Hernando. Licencia Creative Commons.

El desplazamiento al lugar específico que queremos visitar forma parte ya de la visita. Si el conjunto monumental está en la misma ciudad del centro educativo y el desplazamiento es a pie cabe ir haciendo apreciaciones sobre el urbanismo, sobre el significado del callejero o sobre las relaciones entre el centro histórico y las zonas administrativas, comerciales y residenciales de la parte moderna de la ciudad. Los desplazamientos prolongados en tren o autobús suelen ser un buen momento para anticipar o reforzar contenidos y hacer apreciaciones sobre el paisaje, la orografía y la toponimia. También para establecer correspondencias entre el paisaje y la orografía que están viendo directamente y la imagen que de ellos se hicieron mediante fotografías o mapas en el aula, una tarea central que cobra especial sentido en el lugar de la visita.

Efectivamente, una de las claves del momento de la visita a un conjunto monumental en relación con el trabajo previo en el aula es que permite establecer correspondencias directas entre lo conceptualizado en clase y lo constatado por los propios alumnos en el terreno: experimentar lo teorizado y validar, descartar o matizar las hipótesis esbozadas antes de la salida. El itinerario realizado a pie permite, por ejemplo, cobrar conciencia de la orografía del terreno que se ha visto previamente en el mapa topográfico, ponderar

exactamente el grado de representatividad de este recurso gráfico con respecto a una realidad que en esos momentos se está pisando.

Como actividad para el aprendizaje de lectura y uso de mapas puede plantearse que los alumnos realicen en grupos, solos o acompañados por el profesorado, según la edad, recorridos propuestos en un mapa, una actividad que puede vincularse a otras. Entre estas actividades está, por ejemplo, para alumnos de Educación Primaria y Secundaria, la realización de yincanas por grupos: itinerarios en los que el paso de un lugar a otro depende de la resolución de una incógnita de carácter histórico con la información previamente aportada en el aula o en la guía que llevan consigo, o bien con la información que puedan localizar en ese lugar. También cabe realizar recorridos trazados por edificios señalizados en un mapa, al respecto de los cuales tengan que anotar su ubicación temporal aproximada, la función que cumplían, sus elementos estilísticos más significativos o los significados históricos que encierran. Otra opción a conjugar puede ser la realización de *rallys* fotográficos, en los que los alumnos tienen que fotografiar los lugares descritos en una guía o aquellos deducibles a partir de una información indirecta de partida.

El sentido de los itinerarios consiste en que los alumnos identifiquen, entiendan históricamente y valoren cívicamente lo que ven, pero también las huellas o las sombras de lo que no se ve, de aquello que ha quedado oculto por el efecto corrosivo del tiempo, la impronta de una relación de poder, los discursos que invisibilizan o la combinación de las tres cosas. Un itinerario bien concebido debe ayudar a identificar la huella y a recomponer mentalmente —si ponemos por caso la parte antigua de Cáceres— la probable mezquita sepultada bajo la Iglesia de San Mateo, la judería que yace en el entramado del actual Barrio de San Antón o las casas de adobe y madera de los trabajadores que construyeron sus palacios de piedra.



Figura 4.4.—Calle de Caleros (Cáceres). Barrio popular en el que antiguamente residían los trabajadores especializados en el encalado de los edificios.

En el interior de grandes edificios históricos suelen ser funcionales las actividades desarrolladas en grupos pequeños de tres o cuatro alumnos en torno al despeje de una incógnita, la resolución de un problema o el acopio de información para la demostración, el ajuste o el descarte de alguna hipótesis de partida en los términos que arriba se acaban de plantear. Para la identificación y análisis de edificios y espacios por parte de los grupos cabe utilizar un esquema tripartito que los considere atendiendo a su valor de uso (la función que entonces desempeñaban), su valor formal (los estilos artísticos, la creatividad o las soluciones técnicas empleadas) y su valor simbólico-significativo (qué estructuras sociales, dinámicas políticas y mentalidad de época han quedado en él reflejadas y qué han significado a partir de entonces) (Ballart, 2002, pp. 61-81).

Por ejemplo, en una visita al Monasterio de Guadalupe podemos trabajar que nuestros alumnos aprendan a leer el plano del edificio y a moverse por él para que lo entiendan como el todo orgánico que fue, formado por distintas partes articuladas que se concibieron para el desarrollo de funciones diversas: zonas para el culto religioso, para la residencia de monjes o nobles de paso o para la administración y explotación de las tierras que poseía (valor de uso). En esa visita al Monasterio de Guadalupe podemos hacer que nuestros alumnos y alumnas identifiquen, ordenen cronológicamente o recreen los estilos arquitectónicos y ornamentales más característicos del conjunto —gótico, mudéjar, renacentista y barroco— en el dosier de trabajo que hemos confeccionado (valor formal). El objetivo más ambicioso es que el alumnado deduzca por sí mismo, con la información que está procesando y con actividades pautadas por el profesor, lo que el monasterio representaba en su día (valor simbólico-significativo): el poder espiritual y material de la iglesia en la Edad Media y Moderna; las formas de soberanía, explotación

y dominio ejercidas en el marco de los señoríos por parte de sus titulares en las sociedades de Antiguo Régimen; la sacralización y conmemoración de la conquista de América, etc. También los significados de cariz religioso y político que el monasterio ha ido cobrando con posterioridad: lugar de peregrinación, sede de la Hispanidad o espacio promovido desde el poder institucional para la construcción de una identidad regional extremeña. Las actividades a realizar serían múltiples y podrían girar en torno a la localización y análisis crítico de elementos de extraordinario valor simbólico en los que en su día se celebraron rituales o luego se rememoraron: la pila bautismal (hoy utilizada como fuente) en la que se celebraron los primeros bautismos de indígenas, los cuadros del interior que los rememoran y la placa reciente que los conmemora. Para la comprensión y análisis crítico de estos rituales y discursos cobran especial sentido los enfoques descoloniales y poscoloniales (Spivak, 2010).



FUENTE: www.turismoextremadura.com.

Figura 4.5.—Villa y Monasterio de Guadalupe.

Los exteriores o monumentos amplios y abiertos son lugares idóneos para la asunción de roles históricos o la realización de dramatizaciones de época, entornos que cobran su significado histórico para nuestros alumnos cuando los habitan de modo similar a como se habitaban en su época, cuando de algún modo empatizan con los hombres y mujeres de entonces. Estas actividades pueden ir desde la reproducción de las desigualdades sociales de la época romana impresas en sus edificios de espectáculos, mediante la ubicación por ejemplo de nuestros alumnos en las cáveas reservadas para cada sector social en un teatro, a la representación de una ceremonia feudo-vasallática en el castillo que se alza sobre una aldea y se impone desde lo alto de una colina a un extenso latifundio de su propiedad.

Al aire libre o en zonas cubiertas y preparadas para ello también pueden desarrollarse

actividades de arqueología experimental, una práctica consistente en descubrir, comprobar o constatar cómo se elaboraban objetos o se decoraban lugares, haciéndolo uno mismo según el contexto cultural y tecnológico de la época. La recreación de esas prácticas permite además constatar hábitos, deducir valores y adentrarse en el mundo simbólico de esa época. Estos talleres son cada vez más frecuentes en los centros de interpretación de los yacimientos prehistóricos o antiguos, donde los alumnos pueden aprender, haciéndolo ellos mismos con ayuda de un monitor, cómo entonces se hacía fuego, se elaboraba un arco y una flecha, se tallaban herramientas o se pintaba sobre piedra. Buen ejemplo fueron los talleres desarrollados por el Equipo de Primeros Pobladores de Extremadura en el Centro de Interpretación de la Cueva de Maltravieso en Cáceres.

Finalmente, las visitas son el mejor momento para trabajar desde la perspectiva crítica y cívica de la educación patrimonial que especificaba en el apartado anterior. En los conjuntos monumentales los alumnos pueden hacer un registro atendiendo a una serie de parámetros acerca del grado de accesibilidad de los monumentos visitados, así como de la utilidad y comprensibilidad de los recursos explicativos que contienen. Pueden hacer simulacros de movilidad por parte de la infancia, la vejez o las personas con movilidad reducida. Pueden computar el coste económico que entrañaría a una persona la visita a los edificios, centros de interpretación y museos de ese conjunto monumental. Pueden comprobar si existen infraestructuras para permanecer gratuitamente en ellos (bancos, sillas, mesas o parques públicos) o si por el contrario deben recurrir a las terrazas de establecimientos privados. De igual modo pueden evaluar, atendiendo a una serie de estándares, o por medio de entrevistas orales a los responsables de los edificios u objetos históricos, su grado de conservación y cuidado.

4.3. El trabajo de vuelta en el aula

El trabajo posterior en el aula es un buen momento para apuntalar y completar los contenidos factuales, procedimentales y actitudinales adquiridos; para sedimentar las sensaciones y para promover un debate colectivo en torno al valor de bienes y la preservación del patrimonio. La puesta en común resulta fundamental, pues en ella las apreciaciones se enriquecen unas a otras y la constancia de las diferentes sensaciones e impresiones acerca de los lugares del pasado, que a buen seguro expondrán nuestros alumnos, servirá para cobrar conciencia del pluralismo interpretativo del pasado y de una disciplina, la Historia, que para dar cuenta de él requiere de una dinámica intersubjetiva.

Como la Arqueología experimental en sentido estricto es muchas veces costosa y aparatosa, cabe hacer adaptaciones didácticas que permitan el aprendizaje de trabajos, técnicas y hábitos de épocas pasadas a partir de su recreación a menor escala, con materiales más manejables y económicos o mediante la realización de simulacros por parte del alumnado. En este sentido cabe la posibilidad, en su defecto, de construir

catapultas medievales o carabelas modernas a escala o realizar pinturas rupestres del Paleolítico superior sobre papel grueso y arrugado que simule la pared de una cueva. Sería por ejemplo un trabajo que cobraría un sentido especial si se realizara en el aula después de haber visitado una fortaleza medieval, un museo naval o cueva prehistórica con alumnos de Educación Primaria especialmente.

Hemos dicho que el patrimonio debe ser concebido como una fuente de la Historia y que la enseñanza de la Historia debe girar en torno al trabajo con fuentes. La Historia es un relato del pasado basado en el análisis crítico y racional de los restos que del pasado se conservan en el presente. El trabajo de vuelta en el aula bien podría destinarse a la elaboración y exposición de un relato acerca de un proceso, acontecimiento o personaje histórico que pudiera fundamentarse con la información obtenida en los lugares visitados. Como toda investigación está orientada a la elaboración de un producto, dependiendo del nivel de los alumnos, el trabajo con posterioridad en el aula podría orientarse a la elaboración de este relato, que en función del nivel de los alumnos podría materializarse en un mural, un eje cronológico, una exposición oral, una narración escrita, una crónica o un artículo de investigación, en cualquier caso un trabajo con afán demostrativo, racional, narrativo y crítico.

El trabajo posterior en el aula puede ser un momento útil para la evaluación de la actividad, que también ha podido ir evaluándose de forma continua, de manera observacional o mediante recursos elaborados a lo largo de la visita. A la vuelta en el aula esa evaluación puede hacerse con recursos archisabidos: encuestas, memorias, intercambio de pareceres, aplicación de rúbricas, etc.

5. CONCLUSIÓN

En este capítulo se ha tratado de ofrecer algunas orientaciones prácticas para la planificación y el desarrollo de visitas a conjuntos monumentales con alumnado de distintos niveles educativos en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. La conclusión es que no tiene ningún sentido el diseño sobrepautado de una guía o protocolo de actuación que pretendiera aplicarse, siquiera con adaptaciones circunstanciales, a cualquier nivel o lugar. Sí lo tiene, por el contrario, planificar y orientar las visitas con dedicación y de manera fundamentada. Para ello es importante no operar con una concepción convencional, presupuesta o acrítica del patrimonio, sino formarse una idea amplia y actualizada del mismo a partir del análisis de los significados que ha ido acumulando. También es fundamental hacerlo desde una concepción inclusiva, integral, conflictual, clara y crítica de la Historia y su didáctica, que priorice la indagación y el trabajo con fuentes. Finalmente, se apuesta por formar a los alumnos en el compromiso con la preservación del patrimonio como bien público, fuente histórica, depósito de memorias y espacio educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Alcázar Cruz, M. et al. (2003). Un proyecto de investigación en marcha: educación en el patrimonio histórico-artístico de la provincia de Jaén. En E. Ballesteros et al. (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 103-111). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Augè, M. (2010). *El viaje imposible: el turismo y sus imágenes*. Madrid: Gedisa.

Ballart, J. (2002). *El patrimonio histórico y arqueológico*. *Valor y usos*. Madrid: Ariel.

Boudieu, P. (1999). *La distinción*. *Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del patrimonio*. *Epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón: Trea.

Feliu Torruella, M. y Triadó, A. (2010). Los enigmas como alternativa de aprendizaje: una experiencia en el mundo ibérico. *Íber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 63,* 58-66.

Fernández Valencia, A. (2003). La ciudad, espacio para el aprendizaje de ciencias sociales y valoración del patrimonio heredado. En E. Ballesteros et al. (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Fontal Merillas, O. (2003). *La Educación patrimonial*. *Teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

— (2013). Mirando al mundo: referentes internacionales en educación patrimonial. En O. Fontal Merillas (coord.), *La educación patrimonial*. *Del patrimonio a las personas* (pp. 73-92). Gijón: Trea.

Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Friera Suárez, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencia en defensa del patrimonio. En C. Ballesteros Arranz et al. (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: UCLM.

González Ruibal, A. (2016). *Volver a las trincheras: Una arqueología de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza.

Hernández Cardona, F. X. (2003). El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros et al. (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 453-466). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Hernández Cardona, F. X. y Rubio Campillo, X. (2009). Interactividad didáctica y museos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 8,* 95-100.

Jameson, F. (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Madrid: Paidós.

Lyotard, J.-F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador*. Madrid: Akal.

Nora, P. (dir.) (1992). *Les Lieux de mémoire* (3 vols.). París: Gallimard.

Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales et al. (coords) *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* (pp. 157-169). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Rodríguez de Gracia, H. (2003). Propuesta para la realización de itinerarios patrimoniales por Toledo. En E. Ballesteros et al. (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez, J. y Piedras, P. (2011). A propósito de Walter Benjamin: nueva traducción y guía de lectura de las «Tesis de filosofía de la historia». *Duererías*. *Analecta Philosophiae: Revista de Filosofía, 2,* 1-32.

Santacana, J. et al. (coord.) (2018). *La evaluación de las «apps» en el patrimonio cultural*. Gijón: Trea.

Santacana, J. y Hernández, F. X. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.

Santacana, J. y Martín, C. (2010). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea.

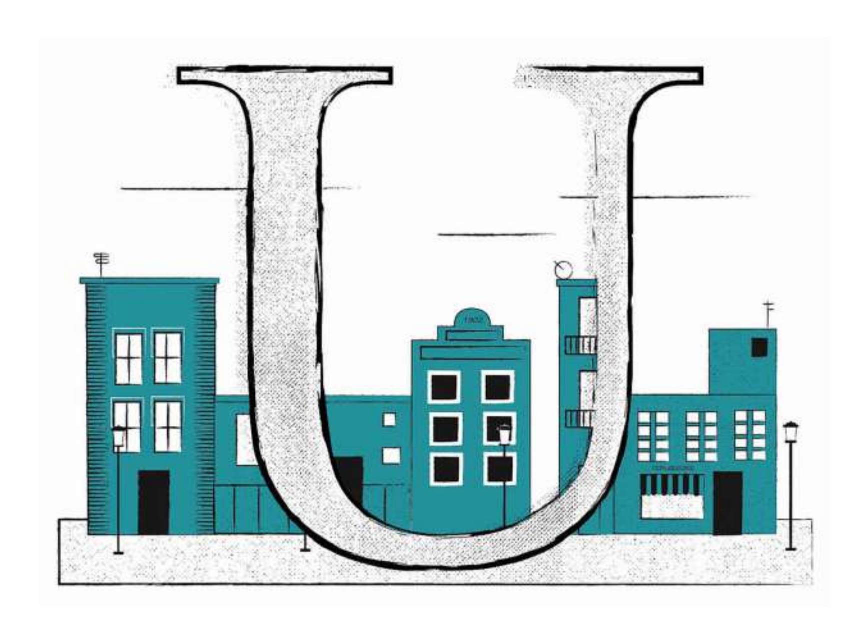
Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Londres: Routledge.

Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial*. Madrid: Akal.

Todd, S. (2018). *El pueblo*. *Auge y declive de la clase obrera*. Madrid: Akal.

5
Educar en valores a través del patrimonio urbano

LUIS VICENTE CLEMENTE QUIJADA
CARLOS BARRANTES LÓPEZ



1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo proponemos el uso de elementos patrimoniales urbanos como recurso a partir del cual concienciar a nuestros estudiantes sobre problemas tan cotidianos como las desigualdades socioeconómicas, los conflictos de género y el choque cultural vinculado a los fenómenos identitarios. Para ello se exponen en la primera parte cuestiones teóricas acerca de la educación en valores y se resumen los conceptos de Geografía radical y Geografía de la percepción, dos abordajes teóricos que servirán para estructurar nuestra exposición. Seguidamente se plantea la relación de estos problemas y enfoques con el patrimonio urbano de la ciudad de Cáceres. Utilizamos este espacio como caso de estudio, pero estimamos que nuestra propuesta podría resultar extrapolable a otras ciudades europeas, ya que la marginación social, la infrarrepresentación de la mujer o el fomento de ciertos valores desde el poder son problemas comunes en cualquier aglomeración urbana. La segunda parte recoge una secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje a través de las cuales abordar la problemática expuesta previamente.

Los enfoques asumidos por la Didáctica de las Ciencias Sociales desde mediados de los años noventa del pasado siglo reconocen que la cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de conocimientos, actividades, valores y proyectos comunes que son transmitidos a través de la educación (Delors, 1996, p. 55). Para trabajar en favor de esta cohesión, las líneas actuales insisten en que la Didáctica de las Ciencias Sociales no debe desvincularse de la investigación de los fenómenos históricos, geográficos y sociales, ya que las Ciencias Sociales abordan un conocimiento ligado a problemas vigentes o a su origen (Prats, 2003). Así, algunos trabajos recientes sobre Didáctica y Educación se han dedicado a tratar y profundizar, desde la Historia y la Geografía, debates tan recientes como la inversión estatal en educación y su directa relación con la reducción de las desigualdades sociales o los cambios en las concepciones sobre la cultura y sus funciones educativas (Hernández, 2007; Soto et al., 2017). Estamos ante un constante diálogo entre investigación y aplicación de los conocimientos generados a través de ella, de la que estimamos no solo deben participar las y los docentes, sino que sería recomendable hacer extensiva esa relación a nuestros estudiantes.

LECTURA

Lee el texto que se encuentra en el anexo 1 y responde a estas cuestiones:

— ¿Compartes la afirmación «cada espacio de la ciudad educa»? ¿Por qué?
— ¿Qué conexión puede haber entre educar en valores y la ciudad?
— ¿Conoces o has realizado actividades en referencia a un espacio urbano?

2. PERCEPCIÓN DEL PATRIMONIO URBANO: GÉNERO, IDENTIDAD Y DESIGUALDAD

¿Cómo concienciamos al alumnado de que las desigualdades en cuestiones de género y acceso a recursos, así como los enfrentamientos culturales, son reales y no desaparecerán salvo si nos lo proponemos? A partir de esta pregunta debemos plantearnos qué valores vamos a trabajar. En este caso nos centraremos en la creación de una conciencia crítica a partir de los tres ejes expuestos: desigualdad socioeconómica, desigualdad de género y choque identitario. El trabajo de estos valores se ha convertido en una constante en los currículos educativos europeos. Así, desde la Ley Orgánica de Educación del año 2006 se incluye entre los principios y fines de la educación en España el desarrollo «de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género». El currículo educativo hace evidente la relación entre educación y cambio social. Es aquí donde insertamos nuestra propuesta en torno al uso del patrimonio como recurso para educar en valores. Ahora bien, con el fin de facilitar el acercamiento que proponemos, estimamos que la educación debe presentar al menos las tres características siguientes:

— Contribuir al desarrollo de la autonomía personal y capacitar a los estudiantes para la participación social responsable.
— Detectar, criticar y repensar las inequidades de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
— Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.

Teniendo presente esta concepción sobre la educación en valores y la necesaria relación entre didáctica e investigación en Ciencias Sociales, consideramos que ambos elementos pueden unirse y aplicarse como recurso en las aulas, haciendo a nuestros estudiantes protagonistas de trabajos de indagación a escala local que les lleven a reflexionar sobre los tres ejes planteados. El patrimonio urbano puede servirnos de apoyo a la hora de inducir algunas de estas reflexiones, combinando para ello el uso de los métodos de la Historia y Geografía, así como algunos planteamientos intelectuales de estas disciplinas.

Desde la década de los setenta del siglo XX se han abierto paso varias corrientes en el pensamiento geográfico, de las cuales vamos a centrarnos en la **Geografía radical** y en la **Geografía de la percepción.** La Geografía radical proponía que *el objetivo de las Ciencias Sociales debía ser la emancipación*. Desde este enfoque, la función educativa de la Geografía estaría dirigida a combatir las desigualdades, a generar una conciencia crítica entre los estudiantes, a dotarlos de las herramientas necesarias para comprender y transformar la realidad. Por su parte, los geógrafos de la percepción insistieron en lo que de subjetivo tiene el espacio geográfico. Es decir, el espacio no significa lo mismo, no transmite lo mismo a todos los individuos que interactúan en y con él. En suma, el objetivo de esta corriente era el *de analizar comportamientos individuales en el espacio percibido*. Esta es la clave: ¿cómo perciben los estudiantes el espacio? Por más que las vivencias puedan ser individuales con respecto a las realidades espaciales, la percepción de los espacios está influida por los diversos agentes responsables de su ordenación. Es decir, ayuntamientos, gobiernos autonómicos y grupos con capacidad de influencia (medios de comunicación, asociaciones, entidades religiosas) modelan las realidades que después percibirá el individuo. Así, no cabe sino trabajar para que los escolares adquieran las competencias que les permitan entender y transformar su entorno. Ello pasa por una formación crítica en Ciencias Sociales que les permita superar el desconocimiento a la hora de descodificar el entramado urbanístico, el cómo y el porqué de la estructura de una ciudad o núcleo de población. Sin ella, su percepción puede quedar limitada a un conjunto de elementos singulares, a realidades aisladas sin aparente conexión entre sí. Como resultado de lo anterior se produce una visión fragmentaria, inconexa y acrítica de los problemas y de las estructuras locales.

A tenor de lo expuesto, planteamos que a menudo el espacio urbano se percibe y explica en términos de «racionalidad» o de «lógicas economicistas». Nuestra propuesta, en cambio, estima que la comprensión de la ciudad debería realizarse desde una perspectiva crítica. Debemos reflexionar sobre el porqué de nuestras percepciones e incluso poner en cuestión nuestras propias explicaciones de los fenómenos, ya que, frecuentemente, pueden venir condicionadas por los sesgos expuestos. Por ello, la secuencia que proponemos tiene como objetivo entender cómo las relaciones de poder y la estructura social se plasman sobre el urbanismo. Nos fijaremos para ello en tres aspectos, como son las relaciones entre el patrimonio urbano y la mujer, el patrimonio y la interculturalidad y las relaciones entre las estructuras urbanas y las diferencias económicas.

2.1. Patrimonio urbano y mujer

Si nos centramos en el primer eje, el de la consideración social de la mujer, observamos un protagonismo desigual del papel femenino en el espacio urbano. Así, es fácil observar que en el centro urbano de Cáceres apenas hay calles con nombre de

mujer. Un fenómeno similar se produce con los monumentos, que o bien no contemplan la inclusión de mujeres o bien adolecen de lo que podemos calificar como la **monumentalización de la mujer cuidadora:** las estatuas femeninas cacereñas están dedicadas a mujeres en abstracto, no retratadas por su obra o papel social, sino por su papel como enfermera, lavandera, azafata o vendedora. Solo en este último caso, la estatua de la vendedora de periódicos de la plaza de San Juan lleva nombre propio. También se produce un fenómeno que hemos conceptualizado como «desmemoria del feminismo»: en el espacio urbano cacereño no se recogen hitos ni acontecimientos vinculados a logros femeninos (mujeres literatas, pensadoras, científicas…). Es cierto que el callejero actual cuenta con la calle «Ocho de marzo», pero esta se sitúa en una zona de la periferia urbana. Desde luego el fenómeno puede deberse a la nomenclatura tradicional de las vías del centro, ya que en el momento en que estas se definieron no había una preocupación social por los temas que estamos abordando. Sin embargo, las corporaciones municipales han dejado pasar una oportunidad histórica cuando la Ley de Memoria Histórica promulgó la obligatoriedad de cambiar el nombre de algunas vías asociadas a la dictadura. En este caso tampoco se optó por regenerar el viario con una nueva nomenclatura que hubiese supuesto un reconocimiento del papel de la mujer. En contraposición a lo expuesto, notamos que este fenómeno desaparece en lo relacionado con lo masculino, hasta el punto de que propongamos la existencia de una **masculinización del espacio urbano:** en el centro de Cáceres artistas regionales, como Gabriel y Galán o personajes como Francisco Pizarro, tienen representación, pero no hay una estatua erigida en recuerdo de alguna mujer singular. El nomenclátor vial refleja esto mismo. Podemos identificar vías con nombre de hombres, pero apenas se dedican calles a mujeres. Las imágenes que presentamos a continuación representan a las estatuas femeninas cacereñas (figura 5.1). En ellas puede apreciarse esa sobrerrepresentación de la mujer cuidadora, siempre a pie de calle, sin pedestal y a tamaño natural, frente al protagonismo de personajes como Hernán Cortés o Nezahualcóyotl, de dimensiones colosales y que ocupan lugares prominentes en las vías principales de la ciudad (figura 5.2).



FUENTE fotografías de Carlos Barrantes López.

Figura 5.1.—(De izquierda a derecha y de arriba abajo): monumento a la azafata, monumento a las lavanderas, monumento a las enfermeras y estatua de Leoncia, vendedora de periódicos.



FUENTE fotografías de Carlos Barrantes López.

Figura 5.2.—(De izquierda a derecha): monumentos a Hernán Cortés y Nezahualcóyotl.

2.2. Patrimonio urbano e interculturalidad

Es a través del conocimiento de la cultura propia y ajena como se logra trabajar por la cohesión de las sociedades humanas. En este sentido, la sociedad europea está necesitada de esta línea de actuación, ya que necesita favorecer la inclusión de todas aquellas personas que en los últimos 20 años han emigrado a Europa desde diferentes regiones de Asia, África y América Latina. El patrimonio urbano de Cáceres, sin embargo, no está preparado actualmente para responder a esta necesidad. En él identificamos al menos dos problemas, como son la sobrerrepresentación de episodios belicistas frente a culturas no hispánicas y la sobreabundancia de elementos patrimoniales dedicados a personalidades y devociones católicas. Todos ellos guardan relación con la creación desde el poder de una determinada identidad, así como del fomento de ciertas actitudes ante «los otros».

Comencemos con la relación entre el patrimonio urbano y la identidad ciudadana. Para el caso cacereño, este aspecto ha sido analizado tomando como base el Cáceres de la posguerra (Rina, 2010). Así, se demuestra cómo el poder político y otros agentes con capacidad de influencia se empeñan en tener presencia en el callejero para así condicionar la memoria e ideología de la ciudadanía. Para nuestra propuesta y de cara a un más fácil trabajo con nuestros estudiantes, hemos sistematizadotres elementos de influencia, *como son la religión(católica), la política (amalgama de los sucesivos gobiernos) y la social, que privilegia a ciertos sectores en cuanto a protagonismo urbano se refiere*. Pensemos en el ejemplo de la presencia de nombres y efemérides de reminiscencia católica. No se trata, por supuesto, de criticar esta realidad. Hay personas devotas que también deben tener su representación, pero desde luego no estimamos necesario llegar a las cuotas actuales, más si tenemos en cuenta que otras creencias, como la islámica o incluso el cristianismo de confesiones no católicas, están marginadas del callejero y ello a pesar de la presencia de creyentes en la ciudad. Encontramos dos ejemplos muy claros de este fenómeno: los dos hospitales con los que cuenta Cáceres en estos momentos llevan nombre de devociones católicas. El situado en el centro está dedicado a Santa María de la Montaña, mientras que el segundo se dedicó a San Pedro de Alcántara. Igualmente, el callejero es también abundante en nombres de santos o personalidades eclesiásticas, especialmente en el centro histórico (tabla 5.1).

TABLA 5.1

Representaciones cristianas en el callejero urbano cacereño

Devociones	Personalidades eclesiásticas
Av. Virgen de Guadalupe; Av. Virgen de La Montaña; Adarve del Cristo; C. San Justo; C. La Cruz; Av. San Blas; C. San José; S. Pedro de Alcántara; Sta.	Obispo Segura Sáez; Obispo Ciriaco Benavente; Adarve

Joaquina de Vedruna; Sta. Apolonia; Sta. Bárbara; San Vicente; Adarve de Sta. Ana; Virgen de la Misericordia; Virgen del Rocío; Sta. Rosa de Lima; Sto. Tomás; Ronda del Carmen; Sta. Luisa de Marillac; María Auxiliadora; Ronda San Francisco; Plaza del Espíritu Santo; San Jorge; San Ignacio; El Rosario; Santo Domingo; Pza. Concepción.	del Padre Rosalío; C. de la Monja; Plaza de San Juan; C. Padre Bayle; Gil Cordero; Padre Leocadio; La Clavellina; *Parking* del Obispo Galarza.

FUENTE*:* elaboración propia.

Un fenómeno similar ocurre con el ideario político que transmite el callejero. Hasta la Ley de la Memoria Histórica era habitual que miembros de la dictadura franquista tuviesen calles dedicadas, pero no había espacio para otros representantes políticos del período de la Segunda República. Por ejemplo, era y es total la ausencia de calles dedicadas a las diputadas electas durante esa etapa. También se observa cierta tendencia en el nomenclátor a la asignación de calles a miembros de la nobleza regional o del ejército, lo que da lugar a una sobrerrepresentación de estos colectivos y a una casi total **marginación de los sectores populares.** E, igualmente, es destacable el belicismo cultural, fenómeno que se observa en la representación de calles con nombre de batallas en las que las tropas cristianas medievales u otros contingentes de tropas peninsulares (de pueblos prerromanos, de ejércitos de la Edad Moderna) resultaron victoriosas (tabla 5.2). Por supuesto, estas y otras batallas son una parte del pasado, pero también lo son los tratados de paz —y con un protagonismo más decisivo aun—, a pesar de lo cual no aparecen en el callejero cacereño. ¿Por qué no una calle o plaza para ellos? Podrían dedicarse vías urbanas a la Paz de París, a la Paz de Westfalia o incluso al Tratado de Roma, que supuso la fundación de la Unión Europea.

TABLA 5.2

Belicismo y aristocratización del callejero cacereño

Batallas	Militares	Aristocracia
Navas de Tolosa; Batalla del Salado; Numancia; Héroes de Baler; Bailén.	General Margallo; Hernán Cortés; Francisco Pizarro; Hernando de Soto; Sargento Serrano Leite; General Ezponda; General Primo de Rivera.	Parque del Príncipe; Norbano Flaco; García de Paredes; Nidos; Sande; Marqués de Oquendo; Condes; Cuesta del Marqués; Aldana; Reyes Católicos; Alfonso IX.

FUENTE: elaboración propia.

La situación descrita genera un sesgo que podemos denominar «conservador» en la población. La sociedad interioriza ciertos nombres y acontecimientos vinculados con una idea concreta del pasado y el presente, que en este caso fomenta el conflicto cultural, ya que no hay cabida para el conocimiento de la alteridad. Así, se asocia devoción católica, aristocracia y lucha contra los musulmanes, se margina del imaginario a los sectores populares, que parecen incapaces de hacer algo por sí mismos y se fomenta la jerarquía y

el dirigismo social. Esto no es un ataque a estas ideas, que también merecen su lugar, toda vez que un sector de la sociedad se siente identificado con ellas. La crítica se dirige hacia la infrarrepresentación de otros valores, como el diálogo entre culturas, el conocimiento de los otros o la dedicatoria a episodios no belicistas del pasado.

2.3. Patrimonio urbano y brecha social

Finalmente, nos queda analizar la relación entre el patrimonio urbano y las brechas sociales presentes y pretéritas. En ocasiones esta realidad ha pasado desapercibida gracias a la reinterpretación descontextualizada de las culturas del pasado, fenómeno que denominamos como **resignificación étnica.** Es el caso de barrios como la judería cacereña. Desvirtuada bajo la idea de la convivencia de las tres culturas, se olvida que la judería de Cáceres, ubicada en parte de lo que actualmente conocemos como el barrio de San Antonio, no era un lugar opcional para la población. Las normas que se generan a partir del siglo XIII obligan a judíos y musulmanes a fijar sus residencias en determinados barrios. Surgen entonces las juderías y morerías, de las que en Cáceres se conserva solo una parte de la primera. Por ello, el trabajo con este patrimonio puede servirnos para repensar las relaciones entre culturas en la actualidad y para reflexionar sobre la segregación urbana por motivos sociales. Quedarnos solamente con la idea de la celebración anual de los mercados interculturales o con una anotación acerca de la judería como barrio de los creyentes judíos puede llevar a nuestros estudiantes a no advertir cómo la segregación ha sido una constante histórica que lamentablemente se mantiene en la actualidad.

En línea con lo anterior, podemos afirmar que la actual *segregación cultural y socioeconómica* se genera de manera velada y puede pasar inadvertida para la mayoría de la población. La construcción de barriadas de viviendas sociales desde la década de los sesenta ha generado la formación de guetos que separan a la población marginada. Es por ejemplo el caso de Aldea Moret, donde se han sucedido diferentes planes de vivienda social en los años setenta y ochenta que han reunido y alejado del centro a la población gitana de Cáceres, así como a los grupos empobrecidos. Una buena forma de enfocar este fenómeno a través del patrimonio reside en la observación de la desigualdad en la vivienda que nos muestra el conjunto monumental de Cáceres. En la línea ya planteada de las resignificaciones, el centro de Cáceres puede ser contemplado como un exponente del pasado aristocrático extremeño o como un ejemplo preclaro de desigualdad. La monumentalidad es, ante todo, consecuencia de la concentración de riqueza. Porque, no lo olvidemos, los palacios y casas señoriales cacereñas están reflejando una desigualdad socioeconómica, que se observa claramente si las comparamos con las viviendas de las familias más humildes que se distribuían por el arrabal, es decir, en la zona extramuros, como son los calles Caleros o Consolación.

Finalmente, este fenómeno es también observable en la *desigual distribución de*

servicios. Así, la mayoría de los servicios culturales se encuentran ubicados en el centro urbano. En el caso de Cáceres, es aquí donde se sitúan la Biblioteca del Estado, la Escuela de Idiomas, la Filmoteca y la mayoría de los museos. Es el lugar donde además se ubican varios parques y calles peatonalizadas y donde el estado del viario, así como la conservación del mobiliario urbano, suelen recibir una mayor atención por parte de las corporaciones municipales. Los barrios de la periferia apenas cuentan con servicios públicos básicos, como un centro de salud y colegios. Todos aquellos vinculados a la prestación de servicios culturales se concentran en el corazón de la ciudad, lo que automáticamente dificulta el acceso a los habitantes de la periferia. ¿Cuántas personas de esta zona dejan de acceder a estos servicios por la lejanía o simplemente por la imposibilidad (en el caso de niños pequeños)? Es otro elemento sobre el que se debería reflexionar y que pone de manifiesto una vez más cómo en el medio urbano se han generado unas relaciones de poder que benefician a los habitantes del centro y perjudican al resto. Debemos tener claro que no hay nada de natural ni tampoco de inevitable en todo ello.

3. EL MEDIO URBANO Y LA ENSEÑANZA EN VALORES: LÍNEAS DE ACTUACIÓN, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

3.1. Líneas de actuación

En el apartado anterior hemos reflexionado sobre una realidad tangible que ha permanecido en el tiempo: por un lado, que muchos de los problemas urbanos que afectan a una población se han estudiado en términos, únicamente, economicistas y, por otro, que la configuración del área urbana es un espejo de los desequilibrios que se han producido y producen a nivel de interculturalidad, patrimonio urbano, relaciones de género o identidad ciudadana.

Ahora, y como aditamento a lo anterior, se trata de ofrecer perspectivas al profesorado de Educación Primaria o Secundaria que sirvan para entender su espacio urbano, su ciudad o su barrio, como un importante generador de variables que potencien y consoliden en los escolares los elementos transversales relacionados con los valores.

Pero, ¿qué implica formar en valores? Múltiples referencias bibliográficas existen sobre este término. Hemos seleccionado dos textos que lo esclarecen oportunamente:

Significa utilizar estrategias en el aula que «contribuyan al desarrollo de la autonomía personal y moral, y que capaciten para la participación social responsable» (MEC, 1993, p. 33).

Estos métodos o técnicas que se utilicen en el aula tendrán otro denominador común: «que su aplicación implique la interacción y cooperación de los alumnos y alumnas entre sí y con sus profesores» (MEC, 1993, p. 33).

La enseñanza de valores está íntimamente relacionada con aspectos morales y cívicos, de tal manera que constituyen la base del resto de los elementos transversales. Es por lo que desde esta perspectiva es interesante recuperar las indicaciones que ya realizó, en su momento, el Ministerio de Educación y Ciencia (1993):

— Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
— Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
— Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamientos coherente con los principios y normas que personalmente hayan construido.
— Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado (p. 15).

A partir de aquí se nos ofrecen muchas opciones didácticas y temáticas para trabajar valores. Como ya han indicado Prats y Santacana (2009): «la ciudad es un espacio de enseñanza-aprendizaje, un centro de valores y recursos».

Ya hemos comentado anteriormente que se trata de enseñarles a «ver» su barrio o ciudad con otros ojos a los estudiantes de Primaria o Secundaria, buscando otros parámetros, otras realidades.

La primera línea de actuación sería la *igualdad efectiva entre hombres y mujeres*. Los escolares pueden realizar, en el aula o fuera de ella, actividades de enseñanza-aprendizaje donde identifiquen, debatan y valoren si existen o no desigualdades de género en el patrimonio artístico urbano o en el callejero de su barrio o localidad.

Asimismo, los estudiantes podrían describir, contrastar y concienciarse sobre los estereotipos laborales o sexistas cotidianos que afectan a su área urbana más cercana.

Se elaborarían actividades con objetivos muy claros y concisos. Algunos ítems para trabajar serían:

— La presencia de esculturas o estatuas masculinas y femeninas.
— El callejero, su desigualdad de género.
— Consolidación o no de estándares laborales.
— Posible existencia de estereotipos sexistas habituales.

Una segunda línea de intervención nos llevaría a la *desigualdad socioeconómica y la discriminación*. Generaríamos para los escolares acciones educativas donde se analizarán y considerarán los equipamientos institucionales de diversa índole, las carencias o no de estos. Además, intentaríamos explicar si existe marginación de la cultura urbana, diferencias en la vivienda u otros aspectos que afecten a la cultura o vida cotidiana popular. No obstante, partimos de la base de que el concepto *desigualdad* es complicado:

> Es un concepto difícil de trabajar con alumnos de estas edades si no se refleja en aspectos bastante concretos, como las viviendas o determinados servicios públicos, o en el tipo de grupos sociales que el alumno percibe que viven en un barrio. Pero habría que llegar a relacionarlo con diferencias sociales por barrios, con tendencias al agrupamiento social (y a la segregación) en la ciudad según determinados espacios y, asimismo, con las diferencias en la calidad de vida: al fin y al cabo, la desigualdad se termina reflejando en que unas personas viven mejor que otras en la misma ciudad (García, Merchán, Alanís, Álvarez et al., 1996).

Por ello, los temas donde incidir podrían ser:

— ¿Hay suficientes servicios sanitarios, administrativos, culturales, educativos, etc., en las ciudades?
— ¿Observas viviendas con tipología constructiva diversa? ¿Están deterioradas?
— ¿Cuál es el estado de conservación del mobiliario urbano?
— ¿Existen opciones culturales concretas para la juventud?
— ¿Estás satisfecho con el transporte público?
— ¿Encuentras diferencias de equipamiento entre diversos barrios?

PARA SABER MÁS...

Rodrigo, P. y Rodrigo, A. (2000). *El espacio urbano*. Madrid: Síntesis.

Identificar en nuestra área urbana prejuicios con respecto a la diversidad social e identificar y prevenir formas de violencia o racismo sería un tercer parámetro de actuación. Algunas pautas de intervención que proponemos serían:

— ¿Existen inmigrantes en nuestra zona de estudio?
— ¿Se observa de manera explícita cualquier tipo de violencia en nuestro entorno urbano o en el área estudiada?
— ¿La convivencia se desarrolla sin problemas en nuestro ámbito de estudio?
— ¿Hay sede permanente de Policía Municipal? ¿A qué se debe?

Nuestra cuarta línea de acción es, sin duda, la más trabajada en los colegios de Primaria e institutos de Secundaria. Nos referimos a todos los aspectos relacionados con el *desarrollo sostenible* y *medio ambiente*. Comparar, debatir y preocuparse por las desigualdades que encontramos entre unos barrios y otros sería un punto de partida muy interesante. Aspectos como el reciclado, los olores, los ruidos, la limpieza de calles y aceras, las zonas verdes, etc., podrían ser objeto de estudio canalizados a través de diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, no debemos olvidar un elemento transversal tan significativo para un

espacio urbano como es la *educación y seguridad vial*. Los escolares tienen que identificar y considerar cómo se encuentra el estado de las calles en el área urbana seleccionada y en qué estado se encuentra la accesibilidad. Entre los aspectos a profundizar estarían:

— Barreras o accesibilidad a personas con discapacidad física y población anciana.
— Estado físico de aceras y calles y todos aquellos aspectos relacionados con la seguridad vial (señales de tráfico, semáforos, pasos de cebra, rotondas, setos, etc.).
— Existencia de aparcamientos.
— Peatonalización de calles o plazas.

3.2. Metodología

Para hacer factibles las diferentes líneas temáticas de actuación anteriormente planteadas hay que establecer en cada momento las estrategias metodológicas adecuadas; es decir, hay que contextualizar «el cómo enseñar» en las diferentes fases que puede tener nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al medio urbano y la educación en valores.

Planteamos tres momentos o etapas:

a) *Etapa inicial*

En este primer período de una o dos sesiones que se desarrollarían en el aula del centro educativo los objetivos marcados son claros: explicar a los alumnos la propuesta de trabajo que vamos a llevar a cabo y valorar los conocimientos previos de los escolares sobre el espacio urbano y los valores.

Para presentar el tema a los estudiantes bastaría con estrategias de tipo expositivo-enunciativas, siempre apoyadas en actividades de iniciación-motivación que vendrían reforzadas por recursos audiovisuales o impresos.

La evaluación inicial es fundamental para saber cuál será nuestro punto de partida. Como indica Rodríguez (1996):

> (…) las concepciones que los escolares poseen acerca del espacio en el que desarrollan sus actividades cotidianas son muy numerosas y diversas, generalmente desorganizadas e imprecisas, y a menudo inconscientes, pero resultan útiles y operativas porque les sirven para responder a sus necesidades y para actuar en su medio.

Esta prueba inicial la podemos realizar de diferentes maneras. Una opción sería un cuestionario con preguntas nítidas y sencillas. Algunos contenidos que se podrían incluir serían:

— Características de la localidad o el barrio donde habita el alumnado.
— Tipo de viviendas.
— Posibles transformaciones que se han producido en construcción, seguridad vial, zonas verdes, equipamientos deportivos, etc.
— Convivencia juvenil en el barrio donde se vive.
— Recordatorio del callejero.

Variables de esta prueba serían la tormenta de ideas o la lectura o visualización de algún material apropiado a su nivel educativo. Siempre se finalizaría con un breve debate.

Terminaremos esta fase con una asequible actividad de motivación donde trabajaremos «la comparación». Se trataría de contrastar las diferentes realidades de distintos espacios urbanos. Se haría necesaria la utilización de ordenadores por parte de los escolares o de la pizarra digital interactiva.

Para todas las opciones comentadas anteriormente, que hacen referencia a los conocimientos previos, utilizaremos estrategias de carácter colaborativo o grupal, apoyadas en estrategias de tipo indagativo o de investigación.

b) *Etapa de desarrollo*

Esta fase pretende tres objetivos fundamentales: conocer el vocabulario específico del tema que estamos trabajando; identificar y contrastar los diferentes aspectos que engloban el espacio urbano en su relación con los valores; y concienciarse de las realidades urbanas que vive su ciudad o barrio, planteando, a su vez, propuestas de mejora.

Para conseguir el primer objetivo es fundamental consolidar los conceptos en el alumnado. Recomendamos elaborar una serie de actividades de desarrollo donde combinaríamos los métodos colaborativos con los de carácter indagativo o descubrimiento. Para ello ofreceríamos a los escolares una serie de términos que presumiblemente no conocen lo suficiente (tabla 5.3). A cada grupo se le asignaría una serie de palabras. Un ejemplo podría ser:

TABLA 5.3
Propuesta de contenidos conceptuales

Grupo 1.º	**Grupo 2.º**	**Grupo 3.º**	**Grupo 4.º**
Paisaje urbano	Espacio urbano	Medio urbano	Área urbana
Ciudad	Urbe	Núcleo urbano	Localidad
Patrimonio urbano	Género	Identidad ciudadana	Interculturalidad

Elementos transversales	Realidad cotidiana	Autonomía personal	Participación social
Bienestar colectivo	Cultura urbana	Normas sociales	Estereotipos laborales
Estereotipos sexistas	Educar en valores	Segregación	Marginación
Diversidad social	Prejuicios	Desarrollo sostenible	Seguridad vial

FUENTE: elaboración propia.

Cada agrupamiento de estudiantes buscaría su significado en internet para, a continuación, realizar una puesta en común, donde se utilizaría la pizarra digital interactiva.

Para reforzar esta actividad de desarrollo haría falta otra sesión donde, nuevamente, el alumnado sería el verdadero protagonista. A partir de la herramienta de autor, Educaplay [es.educaplay.com], los escolares, de manera grupal, crearán actividades acordes con las diferentes categorías que nos ofrece esta web (adivinanza, crucigrama, relacionar, relacionar columnas, sopa de letra, etc.). El docente actuará en todo momento como guía y organizará un breve concurso entre los diferentes equipos. Todos los trabajos se mostrarán en la pizarra digital interactiva.

El segundo objetivo que hemos planteado, relacionado con identificar y contrastar los diferentes aspectos que engloban el espacio urbano en su relación con los valores, conlleva dos momentos diferenciados:

En un primer momento recurriremos a la estrategia enunciativa-expositiva para dar a conocer al alumnado los contenidos esenciales que caracterizan al medio urbano y sus interrelaciones con la enseñanza de los valores. Para hacer más atractivas estas sesiones se recomienda utilizar material impreso, presentaciones o recursos audiovisuales que mantengan al estudiante motivado. No sería descartable en este período trabajar también a partir de estrategias basadas en el «aula inversa» o «aprendizaje-servicio».

El segundo momento viene caracterizado por emplear estrategias colaborativas y de indagación-investigación. Para aplicar esta última sugerimos diferentes formas: *juegos de simulación, estudio de casos, ABP, dramatizaciones, gamificación o webquest*. Se trata de estrategias muy útiles para reforzar contenidos y consolidar el trabajo en equipo, siempre y cuando se ajusten al nivel cognitivo del curso con el que estamos trabajando.

La elaboración de una actividad complementaria o extraescolar sería el tercer objetivo que nos habríamos marcado en este capítulo. Práctica encaminada a que el alumnado conozca *in situ* la realidad urbana de su localidad o de su entorno más cercano.

Se pretende con esta actividad potenciar en el alumnado las actitudes de valoración y de conciencia, pero también de preocupación y de crítica, buscando como fin último posibles proposiciones de avance, de regeneración y de renovación.

Es muy importante, y prácticamente imprescindible, que el docente conozca al máximo el espacio que se va a visitar, sus puntos fuertes y sus límites. Siempre que el

carácter de la actividad lo permita, los alumnos deben recibir información técnica sobre el tipo de salida y los materiales necesarios para la ejecución de los trabajos…hay que explicitar cuáles van a ser las actividades y si van a ser individuales o a partir de grupos preestablecidos. La documentación y preparación constituye una actividad formativa importante (Hernández, 2011).

Este trabajo de campo planteado debe ir acotado, es decir, cada equipo elegirá un aspecto diferente entre los que se consenúen en clase o les haya ofrecido el docente. Además, y previamente a la salida, se elaborarán los cuestionarios, las fichas de observación, las pautas de un cuaderno de campo; habrá que ver las posibilidades audiovisuales; se elegirá al coordinador del grupo, el secretario, etc.[6].

c) *Etapa final*

La estrategia metodológica basada en la colaboración nos sirve perfectamente para esta fase, donde planteamos actividades de síntesis y de evaluación.

Como actividades de síntesis proponemos una breve exposición, un debate o la redacción de un breve trabajo sobre los aspectos trabajados.

La actividad de evaluación se concretaría en una prueba escrita «tipo test» y algunas cuestiones abiertas centradas en actitudes.

PARA SABER MÁS...

Giné, N. y Parcerisa, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Aula n.º 181).

3.3. Evaluación

¿Cuándo y cómo vamos a determinar el trabajo desarrollado por el alumnado?

Partiendo de posiciones constructivistas, nuestra evaluación será continua, formativa y sumativa, teniendo siempre en cuenta los diferentes ritmos y las capacidades de aprendizaje de cada estudiante.

Para verificar el grado de consecución de objetivos generales de etapa, objetivos específicos, competencias y contenidos que se tienen que haber establecido al principio de esta experiencia didáctica, utilizaremos los criterios de evaluación y los estándares de aprendizajes evaluables.

Además, hay que concretar los criterios de calificación, los cuales tienen que conocer los escolares desde el primer momento.

Por lo que respecta al cómo evaluar, planteamos los siguientes procedimientos de evaluación:

— *La observación externa*. Algunos aspectos que se podrían valorar serían: ¿qué actitud ha mantenido el estudiante o su equipo durante todo el proceso?, ¿cómo ha sido su comportamiento y participación en debates, exposiciones y actividades individuales?, ¿qué interés ha tenido por aprender a aprender?, ¿cómo trabaja en grupo?, ¿cuál es su grado en el manejo de las nuevas tecnologías?, ¿tiene capacidad de iniciativa, de crítica, de reflexión?, ¿es tolerante, respeta a los demás?
— *Seguimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje* que se han realizado.
— Revisión del *cuaderno de Geografía e Historia* de clase y del *trabajo de campo* que se elaboró para la actividad complementaria o extraescolar.
— Calificación de las *pruebas escritas específicas*, en nuestro caso la actividad de evaluación comentada en el capítulo anterior.

Otro elemento importante en este proceso de evaluación es la *coevaluación* y la *autoevaluación*. Proponemos:

— Que el docente evalúe de manera individual a cada escolar y también al grupo.
— Que el estudiante se valore a sí mismo en función de su trabajo desarrollado.
— Que el discente, a su vez, también evalúe a cada uno de los componentes de su equipo.
— Que el alumnado de cada agrupación, y de manera consensuada, determine la labor desempeñada por el resto de los grupos.

Estas actuaciones se pueden realizar de manera anónima o pública e irán acompañadas de las pertinentes rúbricas, que tendrá que elaborar el docente.

Sería conveniente finalizar esta fase con la *heteroevaluación,* donde implicaríamos a personas ajenas a los estudiantes. Aunque es una opción compleja y difícil, otros profesores, otros escolares del mismo nivel que el grupo de referencia o incluso familiares podrían aportar un punto de vista valioso, si no de todo el proceso, al menos de momentos puntuales.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Vamos a realizar diversas actividades de enseñanza-aprendizaje que trabajen, potencien y relacionen la educación en valores, los elementos transversales y las competencias clave con el espacio urbano. Lo primero que hay que hacer es contextualizar las actividades, ya que esto puede modificar la utilización de recursos impresos y tecnológicos y además requiere diferentes estrategias metodológicas.

4.1. Contextualizar las actividades

TABLA 5.4

Propuesta de contextualización de las actividades

¿Qué grupo o grupos hemos elegido para esta actividad?	Etapa educativa: Primaria o Secundaria. Curso:
Lugar o lugares de realización	En el aula. En otros espacios del centro educativo. Fuera del colegio o instituto.
Temporalización	N.º de sesiones:
Otros aspectos a considerar…	— Objetivos generales de etapa. — Objetivos didácticos. — Competencias clave.

FUENTE: elaboración propia.

¿Cómo se concreta y desarrolla nuestra propuesta? Los pasos recomendados son:

4.2. Elección del tema o temas

Algunos elementos transversales sobre los que se puede actuar serían:

TABLA 5.5

Elección del tema

Valores propuestos	Algunas pautas de acción
Igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	— Desigualdades de género en el patrimonio artístico urbano. — El callejero: construcción de la identidad ciudadana. — Estereotipos laborales. — Estereotipos sexistas cotidianos. — Propuestas de mejora.
Desigualdad socioeconómica y discriminación.	— Equipamientos. — Distribución de los servicios culturales. — Carencias. — Marginación de la cultura urbana. — Desigualdad en la vivienda. — Referencias a cultura y vida

	popular. — Propuestas de mejora.
Prevención de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia. Superación de los prejuicios y respeto a la diversidad social.	— Inmigrantes. — Percepción de violencia juvenil. — Racismo o xenofobia. — Propuestas de mejora.
Desarrollo sostenible y medio ambiente.	— Reciclado. — Ruidos. — Olores. — Limpieza de calles y aceras. — Zonas verdes. — Propuestas de mejora.
Educación y seguridad vial.	— Estado de la seguridad vial en el espacio urbano elegido. — Accesibilidad. — Propuestas de mejora.
Otros valores a trabajar… — Educación para la paz. — Educación para el consumidor. — Educación para la salud. — Educación del consumidor. — Conservación del patrimonio artístico.	— Propuestas de mejora.

FUENTE: elaboración propia.

Este apartado es muy interesante para trabajar con los escolares. Es aquí donde hay que generar el mayor número de pautas de actuación para que el alumno manifieste solidaridad e interés por resolver los problemas que afectan a su comunidad, ya sea local o más amplia. Buscamos la reflexión crítica, pero también la participación constructiva del discente.

4.3. Metodología

— ¿Qué estrategias metodológicas voy a utilizar con los estudiantes? (enunciativa-expositiva, indagación-investigación-descubrimiento, colaborativa, estudio de casos, ABP, juegos de simulación, aula inversa, secuencia formativa, *mobile learning,* gamificación, *escape room,* aprendizaje-servicio, etc.).
— ¿Cuándo? ¿Cómo?
— Atención a la diversidad.

4.4. Secuenciación de las actividades

— ¿Qué tipo de actividades voy a emplear? (iniciación-motivación, conocimientos previos, desarrollo, ampliación, refuerzo, síntesis, complementarias, extraescolares, evaluación, etc.).
— ¿Cuándo y cómo?

4.5. Materiales y recursos didácticos utilizados

— Impresos.
— Tecnológicos y digitales.

4.6. Evaluación

— Criterios de evaluación.
— Estándares de aprendizajes evaluables.
— Procedimientos e instrumentos de evaluación.
— Criterios de calificación.
— Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

ANEXO

«… para educar a las personas no basta con la familia y la escuela, sino que la responsabilidad de formar y hacer crecer a un niño es de toda la sociedad (la tribu), y por tanto, de todos aquellos que compartimos un espacio de convivencia común denominado ciudad. La urbe es el espacio donde los niños se sociabilizan, es quien transmite a través de sus organizaciones políticas, económicas y sociales conceptos tales como la moral del esfuerzo, del trabajo bien hecho, de la pasión por el conocimiento, del respeto mutuo, de la solidaridad o de la austeridad.
(…) en la ciudad todo educa; cada espacio de la ciudad educa. Así, por ejemplo, diremos que las plazas y las calles de la ciudad donde dialogamos, paseamos y corremos educan, ya que son invitación a respetar las normas; también educa con los árboles de nuestros parques o jardines, pues son una invitación al conocimiento del medio y al reconocimiento de la naturaleza; también las ciudades educan introduciendo hábitos saludables de sostenibilidad, de salud y civilidad. El patrimonio que posee la ciudad y que nos es propio es otra herramienta fundamental para la educación en valores, identidad y orgullo cívico de la ciudadanía. También la ciudad educa cada vez que insiste al crear hábitos de consumo sostenible y de reciclaje, y aquellos dirigidos a la reflexión del cambio climático. La ciudad educa cuando permite que sus ciudadanos aporten su espíritu creativo, opinen y participen.
(…) nosotros estamos convencidos de que, nuestro entorno, aquel que compartimos con los demás ciudadanos, se ha convertido en el nuevo escenario de rituales

educativos, y cada parte de la ciudad participa de este ritual educador. Debemos considerar, pues, la ciudad como una especie de aula grandiosa, extraordinariamente variada y siempre viva. Todo educa, cada espacio y rincones de la ciudad. Creemos, en este sentido, que el desafío de hoy es ver la ciudad con una mirada distinta, bajo las lentes de la educación.»

(Comal, 2012, pp. 480 y ss.).

BIBLIOGRAFÍA

Coma Quintana, L. (2012). La ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía. En N. Alba, F. García y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. I, pp. 477-484). Sevilla: Díada Editora.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

García, F. F., Merchán, F. J., Alanís, L., Álvarez, C. et al. (1996). El diseño de unidades didácticas en el proyecto IRES a partir de un ejemplo: «Vivir en la ciudad». *Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 7* (versión electrónica).

Hernández, F. X. (2011). Trabajo de campo. Investigar más allá del aula. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia, Investigación, innovación y buenas prácticas, 8*(III), 139-149.

Hernández Carretero, A. y Peñafiel Guillén, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 32*(2), 25-49.

MEC (1993). *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: Cajas Rojas.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL, 9,* 133-155.

Prats, J. y Santacana, J. (2009). La ciudad, un espacio para aprender. *Revista Aula de Innovación Educativa, 182* (versión electrónica).

Rina Simón, C. (2012). *La construcción de la memoria franquista en Cáceres. Héroes, espacio y tiempo para un nuevo estado (1936-1941)*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Rodríguez Lestegás, F. (1996). Actividades para pensar y razonar sobre el espacio urbano. *Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 10* (versión electrónica).

Soto, J., Jaraíz, F. J., Pérez, R. y Gutiérrez, J. (2017). Financial investment and educational regularization: A statistical survey of primary education in Extremadura (Spain) in the second half of the nineteenth century. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, 54*(5), 588-605.

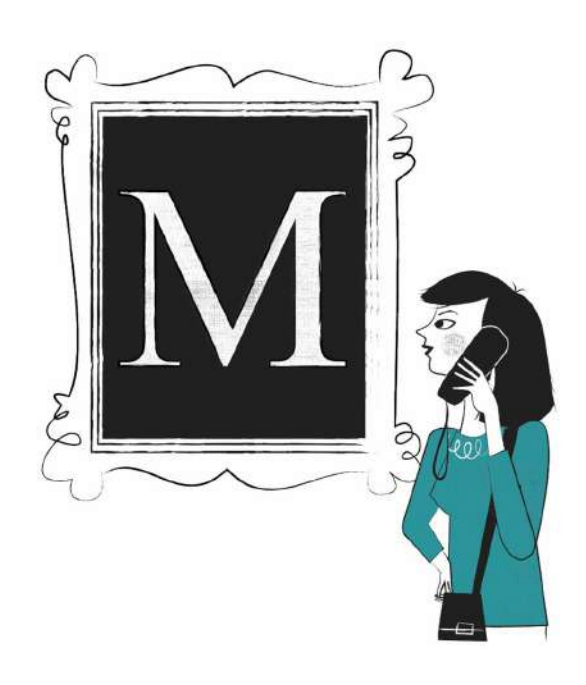
NOTAS

6 Revisar en este mismo libro el capítulo 3 «Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares».

6

Escenarios para una educación patrimonial no formal: acciones internacionales

MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS
GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ



1. INTRODUCCIÓN

Los museos y los centros de interpretación, tanto nacionales como internacionales, se han convertido en uno de los escenarios más significativos para el desarrollo de la educación patrimonial no formal; estos y otros espacios patrimoniales han ido modificando su discurso, fines y acciones educativas, haciendo cada vez más partícipes a la población en general y al estudiantado en particular. Esta apertura ha seguido diferentes velocidades en función de cada país en relación con su propio desarrollo económico y con las transformaciones sociales y culturales vividas en cada uno de ellos. No obstante, es un hecho evidente que cada vez ha habido una mayor preocupación por impulsar acciones que no solo estén encaminadas a la preservación de sus colecciones, sino también hacia su entorno inmediato, intentando satisfacer las exigencias de diversas tipologías de públicos, ocupando entre ellos un volumen importante los escolares y estudiantes de diferentes niveles educativos.

En un principio las instituciones museísticas fueron simplemente mediadoras entre los bienes que custodiaban y los visitantes que recibían, pero, poco a poco, se fueron transformando en agentes culturales capaces de elaborar discursos más variados al poner en equilibrio los mecanismos a su alcance para lograr una mejor aceptación, comprensión y conocimiento. Fueron apareciendo así los departamentos de educación y acción cultural (DEAC), secciones educativas, áreas de didáctica… en el seno de los museos, creando en paralelo centros de interpretación de diverso contenido que actualmente tienen un papel muy activo y necesario en el campo de la educación patrimonial.

En relación con este apartado, nos centraremos en el ámbito internacional, atendiendo a las acciones educativas que a nuestro juicio se han llevado a cabo o se están desarrollando en dos países de Latinoamérica y que nos resultan interesantes e innovadoras, como son los programas «Candelaria es tu casa» o «Viva el Centro», actuaciones que superan el espacio físico de un museo o centro de interpretación y que invaden las calles, teniendo como principal objetivo la puesta en valor para la sociedad del centro histórico de Bogotá, Colombia, como estrategia para su conocimiento y conservación; o el caso mexicano en proyectos realizados en el Museo Nacional de San Carlos en la Ciudad de México sobre accesibilidad e inclusividad con su bus itinerante, que lleva el arte y los programas didácticos a las comunidades de niños más alejadas y desfavorecidas, o «Toca una obra de arte», que pretende acercar al visitante ciego o

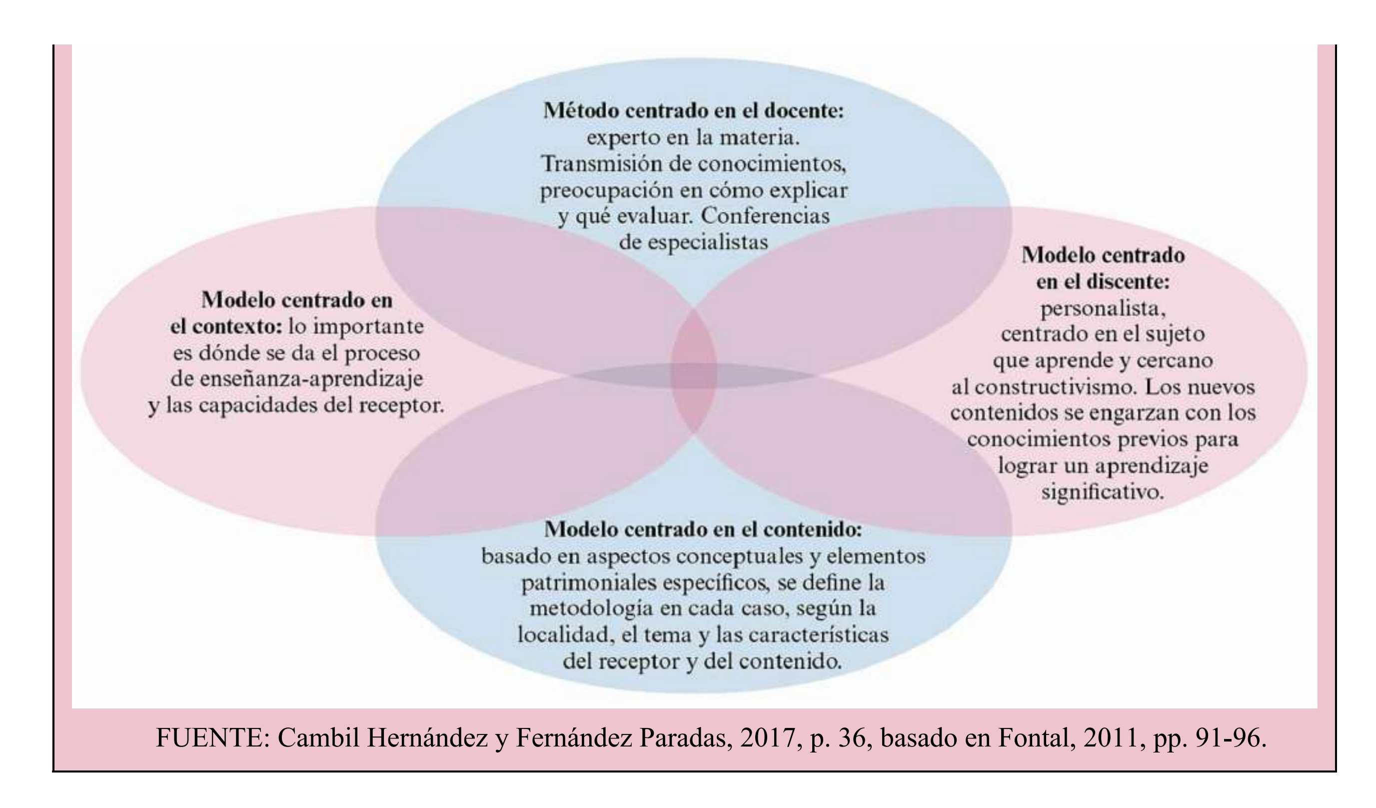
deficiente visual a algunas de las obras del museo por medio de diferentes lenguajes perceptivos.

INICIAMOS CON UN DEBATE…

La educación patrimonial lleva implícita la didáctica del patrimonio y viceversa: qué enseñar, para qué, para quién, cómo enseñar… «El objetivo fundamental de la didáctica del patrimonio es facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes a través del estudio y análisis de los bienes patrimoniales vinculados a nuestras raíces culturales y tradicionales, los cuales actúan a su vez como testigo y fuente y son el punto de partida para lograr el conocimiento del pasado, comprender nuestro presente y los posibles posicionamientos futuros. De esta manera, los bienes patrimoniales se constituyen en elementos identitarios con un gran valor simbólico, sobre los que se articulan diferentes visiones críticas, desde las cuales se potencian el respeto a la diversidad y la pluralidad social y cultural» (Cambil Hernández y Fernández Paradas, 2017, p. 36).

A través del Observatorio de Educación Patrimonial de España (http://www.oepe.es/) se muestran cuatro modelos diferentes a través de los cuales se desarrollan los programas de educación patrimonial, que pueden darse de manera aislada o conjugándose para alcanzar diferentes objetivos. Esos modelos pueden consultarse en el cuadro.

— *Debatiremos sobre las ventajas e inconvenientes de cada modelo y realizaremos una tabla comparativa con los resultados.*
— *Estableceremos entre todos unos objetivos en la enseñanza del patrimonio para decidir qué modelo o modelos pueden ser más útiles para su consecución.*
— *Dividiremos el aula en pequeños grupos de estudiantes, cada uno acudirá a un museo, centro de interpretación, centro de arte… y pedirá información acerca del programa didáctico que desarrolla la institución. Desglosarán el programa y lo seccionarán atendiendo a los modelos analizados de educación patrimonial. Cada grupo expondrá en clase los resultados y tras la intervención de todos se comprobará cuál o cuáles son los modelos más usados en la ciudad, para debatir sobre su pertinencia o no.*



FUENTE: Cambil Hernández y Fernández Paradas, 2017, p. 36, basado en Fontal, 2011, pp. 91-96.

Con anterioridad nos referiremos a España, deteniéndonos en el concepto de educación patrimonial y en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y sus ambiciosos objetivos, que expondremos en el primero de los apartados del presente texto. Así pues, en aras de una mejor comprensión y de una exposición más clara, la estructura del capítulo se dividirá en dos partes bien diferenciadas. La primera, en la que se integra el apartado mencionado de educación patrimonial, se dedicará a clarificar conceptos; exponer valores y beneficios que conlleva el estudio del patrimonio en todos los niveles educativos; definir qué se entiende por museo y por centro de interpretación, y destacar el papel desempeñado por la UNESCO y por los DEAC.

En la segunda parte nos centraremos en exponer aquellas experiencias internacionales desarrolladas en el ámbito no formal que consideramos más interesantes para nuestros fines, intentando crear un marco diverso que permita al lector tener una panorámica diferente que le sirva como fuente de inspiración y de conocimiento, al ser el punto de partida para nuevas iniciativas encaminadas a la anhelada educación patrimonial. Por último, plantearemos una serie de propuestas didácticas que nos ayudarán a buscar los necesarios vínculos entre la educación formal y la no formal en pro de una mejor y mayor calidad en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural.

2. EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO

Los planes nacionales son instrumentos de gestión del patrimonio cultural que, partiendo del estudio de los bienes que lo integran, permiten racionalizar y optimizar los

recursos destinados a su conservación y difusión, asegurando en todo momento la coordinación de las actuaciones de los organismos de la administración estatal, autonómica y local.

Los planes nacionales nacieron en la segunda mitad de la década de 1980, una vez que las competencias sobre patrimonio habían sido transferidas a las Comunidades Autónomas y existía una nueva Ley de Patrimonio Histórico. El primer Plan Nacional fue el de Catedrales, elaborado a partir de 1987 y aprobado en 1990, al que siguieron los de Patrimonio Industrial, Arquitectura Defensiva, Paisaje Cultural y Abadías, Monasterios y Conventos en la primera década del siglo XXI (Instituto del Patrimonio Cultural de España).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural se han visto reforzados por la aprobación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que fortalece la inclusión paulatina de contenidos patrimonialistas en el currículo de todas las etapas educativas. Este Plan, aprobado en 2013, es de naturaleza transversal y es el resultado de una profunda revisión de los anteriores Planes Nacionales de Patrimonio Cultural. A partir de aquí se entiende que el binomio más emergente en el sector de las políticas culturales es el de patrimonio y educación porque, según se extrae del documento:

> […] solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora, es por lo que las administraciones públicas e instituciones garantes de la salvaguarda del patrimonio cultural llevan a cabo nutridos programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales. Estas actividades, junto a la inclusión en los currículos de los diferentes niveles educativos de contenidos relacionados con el patrimonio, muestran el interés existente, tanto en el colectivo de gestores culturales como en el de educadores, en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la educación patrimonial (Instituto del Patrimonio Cultural de España).

Concretamente, dentro de la educación formal, y también en la no formal e informal, el Plan velará por la implementación en la normativa educativa para un incremento cualitativo y cuantitativo de los contenidos patrimoniales en los currículos, así como por la mejora de la capacitación del profesorado y de los recursos destinados a la transmisión del patrimonio cultural.

Los principales retos del Plan en la esfera de la educación formal serán los siguientes:

— La implementación de los contenidos relacionados con el patrimonio cultural en los currículos educativos.
— La mejora del material didáctico relacionado con la capacitación del alumnado en

materia de patrimonio cultural.
— El fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales.

Quiere decir que si a través de este Plan, aprobado por el Consejo de Patrimonio Histórico, se está tendiendo a la progresiva incorporación de materias patrimoniales en las etapas educativas, debemos prestar atención a esta realidad y atender a sus recomendaciones. Por tal motivo, el análisis de este cómputo legislativo, entre otros documentos, es imprescindible para comprender su importancia y situar el patrimonio en un lugar destacado dentro de nuestras funciones educativas.

PARA SABER MÁS…

Carrión Gútiez, A. (coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. En línea: http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf.

Instituto del Patrimonio Cultural de España. *Los Planes Nacionales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. En línea: http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales.html.

3. DOS ESPACIOS PATRIMONIALES CLAVE DE DIFUSIÓN EDUCATIVA: LOS MUSEOS Y LOS CENTROS DE INTERPRETACIÓN

Este papel de refuerzo de las relaciones y cooperaciones que han de establecerse entre los ámbitos de educación formal y no formal ha favorecido fórmulas de actuación que cada día tienen mayor incidencia en la difusión educativa de los conocimientos y valores patrimoniales en espacios diversos. Desde los contenedores de bienes culturales se expande una educación no formal muy necesaria; según Pastor (2007), los más destacados son los centros que denomina cerrados o abiertos, viéndose cada día más ampliadas las tipologías presentes en el panorama institucional cultural. De todos ellos predominan los monumentos y yacimientos arqueológicos; museos y centros de arte contemporáneo; centros de interpretación del patrimonio; bibliotecas y archivos, o los conjuntos urbanos y rurales, entre otros. En dichos equipamientos culturales, la difusión adquiere importancia dado el carácter de transmisores de una conciencia colectiva, simbólico-identitaria, a través de los bienes que resguardan y que difunden por medio de sus proyectos comunicativos, en los que es destacable su papel como emisores y receptores de la enseñanza del patrimonio; por lo que cada día son más abundantes las

ofertas que se divulgan desde los departamentos educativos por medio de metodologías, proyectos y actividades llevados a cabo por equipos de gestión educativa.

La posibilidad de un contacto directo del alumnado con los bienes patrimoniales se convierte en una necesidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la compleja materia patrimonial, ya que de esta manera se refuerza el conocimiento sociohistórico al propiciar una mayor comprensión y empatía hacia dichos bienes por medio de la experiencia vivida (Hernández, 2017). Estas relaciones esenciales entre institución educativa y diversos escenarios de educación no formal permiten, además, un intercambio simbiótico necesario, el que las posibilidades de complementar contenidos trabajados desde la educación formal incrementen su potencial al aplicar, mediante metodologías activas, enfoques motivadores y potenciadores de aprendizajes constructivos y significativos.

Las necesarias relaciones entre los ámbitos de educación formal, no formal e informal (escuela-equipamientos patrimoniales-medios de comunicación) son propicias; no obstante, queda mucho por hacer para el futuro óptimo de la educación patrimonial, ya que debemos procurar un afianzamiento entre todas ellas; sobre todo desde la conciencia de los mediadores de museos y de los diversos centros de difusión patrimonial conforme a las necesidades de la educación formal. No obstante, a pesar de la significación que revisten el presente y el futuro de las relaciones entre la educación formal y no formal (escuela-equipamientos de difusión del patrimonio), apoyadas por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, existen aspectos que se han de ir subsanando desde los propios museos, centros de interpretación, yacimientos arqueológicos y otros espacios de difusión educativa patrimonial, ya que desde estos se contribuye de una manera desigual al avance de la educación patrimonial. Se presenta, pues, como un reto hacia el ámbito de la gestión patrimonial, ya que, si bien la mayoría de los profesionales tienen una alta especialización en los terrenos correspondientes a investigación, conservación y otras de las tareas históricas del ámbito museístico, es muy desigual su implicación respecto a la educación patrimonial. Aún son numerosos los yacimientos arqueológicos, las casas-museo, los centros de interpretación o los diferentes espacios patrimoniales en los que no existe un departamento educativo. Si cada día es una realidad que aumentan y se suman al desempeño de una educación patrimonial, esta todavía es una carencia en muchos de ellos. Sin duda los estudios en torno a estos temas ponen de manifiesto la trascendencia del potencial de la institución museística para la enseñanza (Asensio y Pol, 2003; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2003; Martín y Cuenca, 2011…). A su vez, se han desarrollado interesantes líneas de investigación que hacen énfasis en la importancia de la pedagogía museística (Pastor, 2007) y la museología didáctica (Santacana y Hernández, 2006), aspectos que ponen de relieve la repercusión del acto comunicativo, por ser esencial el tipo de contenidos que se transmiten y el cómo hacerlos llegar al espectador; demanda social y educativa que se evidencia como necesaria y que, en el caso que nos incumbe, se centra en el alumnado de los diferentes niveles educativos.

Un formidable precedente en España en los albores de una didáctica del patrimonio fue la creación de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, que han ofrecido orientaciones metodológicas a los docentes y enfoques para la comprensión patrimonial, habiendo sido una de sus propuestas más desarrolladas los itinerarios didácticos por el patrimonio histórico implementados en las ocho provincias andaluzas.

PARA SABER MÁS…

Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes. Materiales didácticos de patrimonios andaluces. Acceso a las diferentes provincias y disponibles en línea: https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/gabinetespedagogicos/.

Si bien el desarrollo que se ha observado en diversas instituciones museísticas y patrimoniales, así como la incursión de tecnologías y prácticas difusivas, han hecho que los materiales utilizados para trabajar con alumnado de los diferentes niveles educativos y con públicos varios vean ampliado su campo de acción, constituyen interesantes aportaciones las desarrolladas en los grandes centros y museos de arte, que lejos de ubicar su experiencia educativa no formal en el uso de recursos convencionales, presentan propuestas alternativas. Es por ello que los retos a los que ha de hacer frente la institución museística son numerosos y muy actualizados en cuanto al modo más apropiado y eficiente de transmitir el conocimiento, fundamentalmente a través de «una lógica de sucesión de percepciones visuales y textuales»; en este sentido cobra cada día más importancia y desarrollo el carácter didáctico mediante la incorporación de las tecnologías, siendo un punto álgido el desarrollo de museos virtuales (Bellido Gant, 2013).

3.1. Museos y otros equipamientos patrimoniales

La tarea de museos, centros de interpretación y de los diversos entes patrimoniales va más allá de ser comunicadores de conceptos y contenidos sobre los objetos o el bien patrimonial, ya que deben motivar y estimular para provocar en los espectadores la reflexión, la crítica y el compromiso con el bien que tutelan (Hernández, 2017). El valor educativo de las instituciones contenedoras de patrimonios se incrementa gracias a la abundancia de bienes culturales que forman parte de la cotidianeidad del alumnado, al estar ubicadas en el medio cercano y el entorno más inmediato; también en propuestas que se desarrollan en otros lugares lejanos, pero que son interesantes referentes de acción desde la perspectiva educativa y social, por su diversidad de enfoques.

Nos parece idóneo, por tanto, aproximarnos brevemente a algunos de estos espacios e instituciones del patrimonio que protagonizan la educación no formal en sus actuaciones difusivas de los legados patrimoniales con un gran reto enfocado hacia la proyección de

su labor de futuro: la concienciación de la ciudadanía desde las edades iniciales para colaborar en las tareas de su conservación, el conocimiento sobre los mismos y la comprensión de su diversidad. Son tantas las tipologías de instituciones patrimoniales que desarrollan una educación no formal que vamos a concretar en los museos y los centros de interpretación del patrimonio cultural.

Los museos, definidos por el Consejo Internacional de Museos (ICOM), como «[…] una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo». El museo es la institución dedicada a conservar y promocionar los bienes que le han sido encomendados para su custodia y se especializa por tipologías (museos patrimoniales como los grandes museos nacionales con colecciones procedentes de casas reales: Museo del Louvre, Museo del Prado…; museos de bellas artes que resguardan bienes especializados…; museos históricos dedicados a un artista o una época determinada, como el Museo Romántico o museos arqueológicos…; museos temáticos como son los científicos, los de historia local de una ciudad, museos de comunicaciones, museos de vida cotidiana como los especializados en etnografía, museos de personajes como los que entran en la tipología de casas-museo…). Esta clasificación, resumida y adaptada de la propuesta de Vives, da idea de la variabilidad tipológica de los museos, así como de su potencialidad educativa por la cantidad de contenidos multidisciplinares que se pueden abordar a través de sus bienes culturales (Vives, 2007, p. 242). Los museos, a lo largo de su progresión, han sufrido transformaciones en consonancia con cambios sociales y políticos, insertando en su evolutiva adaptaciones fundamentales que les han hecho pasar de ser depósitos de bienes culturales destinados a minorías cultivadas, a espacios de proyección cultural, social y educativa por medio de programas que desarrollan una didáctica especializada.

Los centros de interpretación son equipamientos a semejanza de los museos por su carácter expositivo y difusivo, si bien la gran diferencia consiste en no necesitar colección ni bienes culturales en su exposición, por lo que los procesos de legalidad y conservación no son requisito. Pueden considerarse una especie de híbrido entre los museos convencionales y los equipamientos culturales con carácter de centro de recepción de visitantes, motivo por lo que han aumentado en todo el territorio nacional; su potencial tarea de difundir contenidos que no necesitan de una investigación profunda ni de los trámites complejos de un museo define su carácter; funcionan como aulas didácticas dinamizadoras de conjuntos patrimoniales y naturales.

Muy recurrentes en políticas rurales y gestionados frecuentemente por ayuntamientos que ven en este modelo de equipamiento la posibilidad de difundir temáticas de atractivo turístico y de desarrollo de los territorios y sus bienes patrimoniales. Son numerosos los ejemplos asociados a patrimonios monumentales, arquitectónicos y urbanos, como el denominado *Monumenta Salamancae,* ubicado en la Iglesia de San Millán como

importante vestigio medieval salmantino que se sirve de recreaciones virtuales, infografía y otros elementos audiovisuales que reflejan la monumentalidad del centro histórico como patrimonio de la humanidad por la UNESCO, así como sus espacios urbanos en su recorrido espacio-tiempo, permitiendo por medio de su alta tecnología interactuar al espectador; o el Centro de Interpretación de los Columbarios de Mérida, mediante el que se difunde la importancia de la cultura romana en el territorio por medio de su rico patrimonio, acercando al espectador a los patrimonios materiales e inmateriales de la historia extremeña, como los rituales funerarios romanos y las áreas de enterramientos en la *Emerita Augusta*.

También se han diseminado los centros de interpretación para difundir patrimonios inmateriales; un ejemplo es el Instituto Andaluz del Flamenco, con un programa específico de flamenco y educación y una convocatoria de premios Flamenco en el Aula al amparo de la inclusión de este patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO, considerado en el currículo escolar andaluz; o la nueva apuesta de las políticas culturales andaluzas para crear una imagen cultural del flamenco, a través de la figura de Camarón de la Isla como marca cultural andaluza con la creación de un centro de interpretación en su localidad natal como proyecto de futuro. Son referencias a algunos de los otros muchos ejemplos que constituyen una abundante presencia de los centros de interpretación patrimonial en el contexto de educación no formal, muy extendidos por toda la geografía e incidiendo en el interés que presenta, desde la perspectiva de desarrollo local, al difundir la riqueza de los patrimonios materiales e inmateriales del territorio, de su historia, gastronomías y costumbres…, contribuyendo a la divulgación de numerosos contenidos y desarrollando proyectos de educación no reglada, pero muy interesante para aproximar la variedad de contenidos de Ciencias Sociales al alumnado de las distintas etapas de la Educación Obligatoria y Superior.

Tanto los museos como los centros de interpretación son espacios de gran interés para el desarrollo de la educación patrimonial, así como por el papel que juegan los agentes mediadores educativos, sobre todo por la forma de comunicar los contenidos transmitidos de patrimonios desaparecidos o deteriorados por múltiples causas, por los usos y utilidades, incomprensibles en muchas ocasiones para el espectador del presente o por la dificultad de conceptos encerrados en las piezas exhibidas; razón por la que se hace necesaria la reconstrucción del valor del objeto, cuestión que supera a la simple contemplación de los bienes, dando resultados superficiales en la asimilación de información o de provocar un rechazo o la no asimilación por parte de quien contempla, tal y como plantean Asensio y Pol (2006). De ahí la importancia de una educación patrimonial en la que se involucre a los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio desde las perspectivas formal, no formal e informal.

TABLA 6.1

Recursos educativos en ámbitos patrimoniales y museísticos españoles

Ejemplos de museos y centros de interpretación del patrimonio cultural	Enlaces web
Museos nacionales: Museo Sefardí de Toledo, Museo Cerralbo, Museo del Traje, Cocina valenciana en el Museo de Artes Decorativas de Madrid…: visitas virtuales.	https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/portada.html;jsessionid=24C9E190D41321E4FD4324972DA6E39E.
Museo Nacional de Arte Romano de Mérida.	https://www.mecd.gob.es/mnromano/actividades/para-mas-pequenos.html.
Recursos educativos del Museo Thyssen-Bornemizsa.	https://www.museothyssen.org/conectathyssen?_ga=2.223684504.2082447047.1539952225-1613025689.1539952225.
Recursos educativos del Museo del Prado.	https://www.museodelprado.es/aprende/pradoeducacion.
Recursos educativos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.	http://www.museoreinasofia.es/educacion/escolares.
Recursos educativos del Conjunto Monumental de la Alhambra y Generalife.	http://www.alhambra-patronato.es/index.php/Recursos-Didacticos/1220/0/.
Parque Cultural del Maestrazgo en Aragón.	http://www.maestrazgo.org/mapa_web.htm.

Romanorum vita, materiales y visita virtual. Fundación La Caixa.	https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/interactivo/romanorumvita/es/vi https://obrasociallacaixa.org/es/cultura/exposiciones-itinerantes/romanorum-vita.

3.2. La UNESCO y su apoyo a la institución museística

Desde su creación en 1946, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha hecho considerables y paulatinos esfuerzos en la creación de condiciones propicias para la salvaguarda y valorización de los patrimonios materiales e inmateriales. De hecho, en relación con los espacios de difusión del patrimonio y en consonancia con las dinámicas y funciones propias de los museos, se creó el Consejo Internacional de Museos (ICOM) por y para profesionales de museos que, a su vez, propició el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA), esencial por su papel especializado en la educación en museos, la investigación y la promoción de acciones diversas desarrolladas en los museos del mundo, al tiempo de desarrollar líneas y actuaciones profesionales de alto nivel en el sector de la educación museística. Entre los fines esenciales se constata que los museos tienen el importante deber de fomentar su función educativa para atraer a un público cada vez más amplio, aspecto que fue punto de partida para el nuevo enfoque de la institución museística, que pasaría a preocuparse por el sujeto en lugar de solo por el objeto, y a centrarse en su función de servicio cultural público; así, la preservación y promoción de su patrimonio forma parte integrante de la función educativa del museo. Por ello los DEAC, como departamentos de educación y acción cultural, han desarrollado sus propuestas e impulsado sus acciones dentro de las políticas culturales en España, promoviendo actuaciones inspiradas en la CECA.

Un aspecto a destacar en la política interna del ICOM es que propicia valores de cooperación comunitaria, de forma que favorece «el reconocimiento de la diversidad intelectual, cultural y social, y el respeto por el hecho diferencial como fuerza para la comprensión intelectual y la cohesión social». En este sentido las propuestas internacionales que planteamos son evidencias de tal reconocimiento por parte de instituciones de gestión patrimonial, al igual que la valoración de cohesión social tan necesaria en los procesos de preservación y difusión del patrimonio cultural.

PARA SABER MÁS…	
ICOM Consejo Internacional de Museos.	http://www.icom.org.
CECA Comité de Educación y Acción Cultural.	http://network.icom.museum/ceca/L/1/.
Programa Mundial sobre Educación Patrimonial (UNESCO). *Alentar a los jóvenes a tomar decisiones sobre la conservación y salvaguarda del patrimonio.*	http://whc.unesco.org/en/wheducation/.

4. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL NO FORMAL

Son numerosas las acciones desarrolladas internacionalmente que hacen visible que una de las grandes preocupaciones de la gestión patrimonial estriba en su finalidad social; ello implica que centros históricos de ciudades, museos de diversa tipología, centros de interpretación, yacimientos arqueológicos y diversos espacios estén sensibilizados y preocupados por desarrollar programas, proyectos o una serie de acciones que promuevan la educación patrimonial. En este sentido, seleccionamos a Colombia y México por su importante vocación social dentro del ámbito latinoamericano de actuación, como experiencias de referencia en el desarrollo de la educación patrimonial internacional.

4.1. Colombia

Los museos y centros de interpretación y arte de Colombia en los que nos centramos, especialmente de Bogotá, desarrollan por lo general un programa educativo y didáctico muy en consonancia con las acciones que se desarrollan en otros muchos lugares, incluida España: talleres, visitas guiadas a las colecciones permanentes y temporales, maletas didácticas…; no obstante, uno de los proyectos más interesantes que se realizan en la capital colombiana es, sin duda, «Candelaria es tu casa». En él se sientan las bases para la recuperación de las fachadas del centro tradicional de la ciudad, de su gama cromática y de la mejora del aspecto urbano del espacio público. Sus objetivos y fines son muy diversos, lo que convierte esta iniciativa en una intervención integral e inclusiva de relevancia que pretende poner en valor el centro histórico para hacerlo extensivo a sus habitantes.

La valoración que en las últimas décadas han tenido los centros históricos y que ha llevado a la recuperación de centros como el de Lima o el de Quito, entre otros, es la clave para la comprensión de este tipo de actuaciones, que buscan «mejorar la construcción de la conciencia colectiva, los deberes y derechos de los ciudadanos para el cuidado y preservación de la imagen de la ciudad que integra el paisaje urbano histórico» (Candelaria es tu casa. Parte 1, p. 17).

Bogotá cuenta con 6.400 bienes de interés cultural aproximadamente; muchos de ellos se encuentran en la zona centro. Este volumen de inmuebles es muy difícil de gestionar, proteger, preservar y difundir, por lo que, además de intentar darle un nuevo uso que favorezca su conservación, se pretende concienciar e involucrar a los propietarios, ciudadanos y otros colectivos sociales residentes en la zona en su protección, lo que de otro modo sería imposible. Este proyecto, que se inició en 2013 y que se encuentra en pleno desarrollo, se ha centrado en la recuperación de las fachadas como testimonios que permanecen en la memoria de sus habitantes y que tienen una

lógica de conexión de elementos que no se pueden desplazar: el color, los vanos, los materiales constructivos, los ornamentos…, todo se inserta dentro de un diálogo que es preciso conocer para poder proceder a su rescate. Es así cómo, en primer lugar, se hizo un catálogo cromático en función de la época y de la tipología arquitectónica, que quedó resumida en tres grandes áreas: colonial, republicana y moderna; estas, a su vez, se yuxtaponían creando subgrupos: colonial-fundacional; colonial-colonial; republicano-ecléctico; republicano-neoclásico; moderno-transicional; moderno-art decó; moderno-moderno, cada uno con características propias y con su relación de vanos, materiales, ornamentación… identificados. Dicho estudio dio como resultado un conocimiento profundo del centro y de su evolución histórica.

A partir de este estudio las posibilidades en investigación son muy diversas, pero por el tema que nos ocupa nos centraremos en el componente social de este programa y no en sus resultados científicos. Así pues, antes de proceder a enlucir y a tratar las fachadas del centro se inició un período de sensibilización, que entendemos de una enorme importancia y que se veía como «el punto de partida para el rescate del patrimonio inmueble» (Candelaria es tu casa. Parte 2, p. 62).

PARA SABER MÁS…

La idea sobre la conservación de la ciudad ha ido modificándose con el paso del tiempo, pasando de entenderla en un sentido decimonónico como *monumento histórico* constituyendo espacios que debían congelarse en el tiempo para preservarlos en su integridad, a entenderla ya en el siglo XX como núcleos contenedores de vida. Este nuevo enfoque permitió crear debates muy interesantes entre lo que se debía conservar y lo que era necesario renovar, generando equilibrios no siempre exentos de polémica. Tras numerosas definiciones que de centro histórico se han redactado y que por razones de espacio no vamos a tratar, en la Carta de Quito de 1977 se planteaba que los protagonistas de los centros son sus habitantes y que uno de los elementos esenciales de su rehabilitación debía ser el uso residencial (Carrión, 2009). Esto ha llevado a ampliar el concepto, considerando no solo el patrimonio arquitectónico y urbano sino sus valores naturales y culturales, incluido el patrimonio intangible. Así, se incorpora en el Memorando de Viena (2005) el concepto de «paisajes urbanos históricos» para referirse a estos «sectores de las ciudades que contienen gran parte de la historia de las sociedades y conservan las huellas del pasado, pero que a su vez conjugan la conservación del patrimonio histórico con los nuevos desarrollos. Plantea un enfoque integrado que una la arquitectura contemporánea, el desarrollo urbano sostenible y la integridad del paisaje basándose en los modelos históricos, el estilo de construcción y el contexto» (González Biffis, 2013).

Para conocer algunas de las posibilidades que brinda el estudio de la ciudad a nivel pedagógico o educativo ver: Tudela Sancho, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En M. E. Cambil Hernández y A.

Tudela Sancho (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-199). Madrid: Pirámide.

Recomendamos ver también: AA.VV. (2001). Vivir en las ciudades históricas. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 27,* 49-65.

Uno de los principales resultados visibles de esta sensibilización, tal y como afirma el equipo encargado de llevarla a cabo, fue el de la generación de corresponsabilidad por parte de ciudadanos que podían ser beneficiarios directos del programa o no. Debemos resaltar en el seno de esta estrategia la creación de talleres que se han dirigido en dos direcciones: por un lado, el reconocimiento del territorio y su evolución histórica y, por otro, la capacitación en las técnicas tradicionales (Candelaria es tu casa. Parte 2, p. 68). Uno de ellos, realizado en 2015, tuvo como público a niños y jóvenes del barrio Las Cruces, en el que se trató específicamente la temática del cuidado del patrimonio y del que no conocemos los resultados.

Otra de las acciones más interesantes fue la puesta en marcha de la estrategia de grafitis dirigida a artistas urbanos, estudiantes, residentes, grupos juveniles o visitantes, para concienciar acerca de los tipos de grafitis y del valor del patrimonio cultural. Por último, es de resaltar la creación de un círculo de amigos con el que se pretendía unificar los esfuerzos de los actores involucrados y los beneficiarios, entre los que se encontraban los sectores comercial, cultural, institucional, residencial y las universidades, con el fin de mantener las acciones emprendidas y continuar con la labor de concienciación patrimonial desarrolladas, claves para su éxito.

Todas estas acciones, encaminadas a la mayor concienciación ciudadana sobre la historia, la cultura y el patrimonio del centro histórico y, específicamente, sobre la importancia de su cuidado y conservación, las consideramos fundamentales; no obstante, no hemos conseguido encontrar en el seno de este programa ninguna acción encaminada específicamente a los niños en el ámbito educativo. A pesar de que ha habido peticiones para que se organizaran talleres, charlas… en las escuelas, si algo ha habido de difusión ha sido por voluntad de maestros y maestras concienciados con la importante labor de las diferentes instituciones implicadas. Sería una excelente oportunidad para poder involucrar a los más pequeños de la ciudad en aspectos tan señeros de la educación patrimonial como es el conocimiento de la propia historia del lugar en el que viven, creando lazos de identidad desde una práctica orientada. Esperemos que antes de que acabe la intervención se integren medidas conducentes a la incorporación también de los niños y niñas, lo cual no sería solo enriquecedor sino también necesario para los objetivos y fines del programa a largo plazo.

Esto sí se consigue en el programa «Viva el Centro», impulsado por el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural en colaboración con el Museo de Bogotá. Se trata de un recorrido amplio en el que cualquier persona puede participar y que está especialmente diseñado para los más pequeños. El cuaderno con la información general, los planos y

pequeñas actividades se pueden conseguir en Internet o en las oficinas vinculadas con el programa de manera gratuita, pero antes de iniciar cualquier ruta te invitan a que acudas primero al Museo de Bogotá por las láminas que completan la acción programada y que le permitirán al niño tener una experiencia más intensa de aprendizaje. Las láminas que completan la experiencia la conforman el «álbum de monas» que, siguiendo la estructura del cuaderno, contienen pequeñas fotos que se pueden pegar en los recuadros correspondientes, favoreciendo la experiencia lúdica en el aprendizaje de los niños y niñas.

El recorrido se centra en la Carrera Séptima y en sus inmediaciones, antigua Calle Real que se conformó en el siglo XVI como eje de expansión social y comercial entre los ríos San Agustín y San Francisco, posteriormente siguió gozando de preeminencia y con el paso del tiempo sigue siendo hoy el eje principal de la ciudad. Así pues, la elección del espacio es muy acertada no solo para conocer los orígenes de la urbe sino también para comprender a la Bogotá actual, en un intervalo de tiempo muy amplio. En el cuaderno, que es muy llamativo, se encuentra información que tiene que ver con el patrimonio material e inmaterial del barrio de Las Cruces, de Lourdes, de La Candelaria, de San Diego y de Las Nieves, al que se suma el Centro Administrativo y el área de Santa Bárbara. Se organiza en tres rutas que se pueden realizar de manera independiente, aunque se complementan mutuamente: la ruta naranja, por la que te desvían hacia el occidente con el fin de llegar hasta la Plaza Bolívar; la ruta azul, que se establece a través de la Carrera Séptima, y la ruta morada, que se acerca al sector más tradicional de La Candelaria.



Figura 6.1.

Esta actividad es muy interesante y puede compartirse con la familia, siendo acciones programadas desde instituciones de educación no formal que transfieren hacia la educación informal y que permiten a los escolares acercarse al patrimonio mientras se

orientan por el plano y mientras caminan, leen y observan, sin presión de tiempo y sin que sea necesario realizar la totalidad del recorrido, pudiendo ser el propio niño el que tome decisiones y el que establezca sus focos de interés.

PARA SABER MÁS…

Es muy interesante la colección de cuadernos que, bajo la dirección de María del Pilar López Pérez, investigadora de la Universidad Nacional de Colombia, se editaron en el Museo de Arte

Colonial y Museo de Santa Clara de Bogotá, que tenían como objetivo el estudio multidisciplinar de una pieza del museo en cada ocasión.

— López Pérez, M. P. (2003). *El escritorio de El Bestiario*. Cuaderno de estudio 4. Bogotá: Museo de Arte Colonial/Ministerio de Cultura.

4.2. México

Un país como México, caracterizado por su dimensión y diversidad cultural, destaca por la calidad de sus museos y programaciones museográficas con una clara vocación educativa. Tan solo referenciar a la Ciudad de México nos hace pensar en la importancia de sus museos nacionales, depositarios de importantísimas colecciones que abarcan desde el mundo prehispánico, pasando por las producciones artísticas virreinales, hasta artistas contemporáneos convertidos en símbolos populares como los casos de Diego Rivera y Frida Kahlo. En todos ellos la implicación de sus equipos educativos procura numerosos programas didácticos con enfoques diversos en función de su amplitud de públicos, recayendo gran parte de las acciones en los escolares.

Dentro de las políticas educativas desarrolladas en México desde la última década del siglo XX, se ha impulsado, paulatinamente, el novedoso campo educativo en consonancia con la trascendencia que ha ido adquiriendo la educación moral y cívica, promotora de nociones básicas de educación patrimonial impartidas en varios niveles de su sistema educativo. Enfoques como el sentido de pertenencia a un colectivo, la identidad individual y colectiva o la libertad y la justicia como componentes de un sistema de valores necesarios para la vida, han encontrado en la materia patrimonial un importante campo de acción. Junto a las diferentes iniciativas en la educación formal y con desigual fortuna en este ámbito, han surgido numerosas propuestas desde la educación no formal que se lleva a cabo en los museos. Sobre todo, partiendo de que aún existen territorios a lo largo y ancho del diverso país en los que hay comunidades con enormes dificultades de acceso al aprendizaje y desarrollo. Es por ello que los museos cumplen una encomiable labor en cuanto a su compromiso de difusión educativa, más allá de sus fronteras, haciendo accesible un tipo de enseñanza que difícilmente puede llegar a las

comunidades más desfavorecidas.

En este sentido, el Museo Nacional de San Carlos, con una de las más importantes colecciones de arte europeo en México y obra que abarca desde los siglos XIV al XX, está desarrollando una de las acciones educativas más intensas con un carácter de accesibilidad e inclusividad con niños y niñas de poblaciones conurbadas de la Ciudad de México y en territorios de dificultad socio-económica, al punto que algunos de sus proyectos han sido apoyados por la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.

Si una de las misiones primordiales del departamento de servicios educativos del museo ha sido reforzar sus acciones con una amplia gama de propuestas dirigidas al público escolar y a la diversidad de públicos, la finalidad se centra en su enfoque de desarrollo de las habilidades del estudiantado en el proceso de conocimiento sobre los bienes que resguarda, a través de una planificación de actividades que llevan a vivenciar experiencias significativas a cada uno de los visitantes, quienes por medio de recursos lúdico-didácticos aprenderán sobre el valor del arte, así como de los cometidos, contenidos y misiones del museo. Para ello, se apoya en una serie de visitas guiadas interpretativas que consisten en recorridos basados en el Proyecto Zero de Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, quien ha desarrollado su teoría de las inteligencias múltiples, potenciando así, por medio del equipo de mediación educativa, que los estudiantes generen su propio conocimiento en el refuerzo del taller postvisita. Estas dinámicas metodológicas conviven con el sistema de enseñanza de Reggio Emilia, desarrollado por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi en la década de 1970, que consiste en la introducción del arte en las escuelas infantiles partiendo de la propuesta de observación de la obra para posteriormente desarrollar su creatividad o sus propios proyectos. Derivados de tales metodologías surgen programas permanentes y asociados a las exposiciones temporales de gran interés como «Leer arte», «Pasaporte del arte», «La maleta de San Carlos», en los que se implican diversos colectivos sociales como las personas de la tercera edad, niños hospitalizados…; «Tu vecino San Carlos», cuya finalidad estriba en fortalecer los vínculos vecinales con los habitantes de la colonia Tabacalera o «Tobías va a la escuela», donde el museo se traslada con animaciones sobre obras como *La boda de Sara y Tobías,* para las escuelas que tienen dificultad en acercarse a las instalaciones del museo. Como vemos, talleres y acciones culturales diversas son la pauta de acción educativa y cultural en este importante museo, en el que posiblemente su acción traspasa los muros del contenedor para abordar una intensa acción social mediante prácticas hospitalarias, en prisiones o en las colonias y estados que tienen grandes dificultades para trasladarse al museo, propiciando una educación no formal de metodología activa y propiciadora de aprendizajes no al alcance de todos los públicos.

De todas, los proyectos derivados de la política de gestión del museo, es «San Carlos visita tu comunidad» uno de los programas que marca una gran diferencia respecto a las actuaciones de otros espacios de difusión educativa patrimonial no formal en México. El

traslado en camión de una reproducción de una predela del retablo gótico *El camino de Damasco,* un presentador de la propuesta en forma de títere que representa al arquitecto diseñador del edificio del museo, Manuel Tolsá; mesas, sillas, materiales pictóricos y una mediadora educativa que inicia a los niños y niñas, de zonas muy debilitadas y vulnerables socialmente en el Estado de México, Morelos y la Ciudad de México, en los conceptos museísticos: qué es un museo, para qué sirve, qué contiene, cómo se conserva una obra de arte, por qué son importantes los bienes culturales y los edificios que las tutelan…, invitando tras la dinámica narrativa a hacer lo que no se hace en un museo: tocar la reproducción de la obra de arte. Esta obra forma parte del programa «Toca una obra de arte», la serie de reproducciones de obras que están enfocadas al público débil visual y ciego.





Figuras 6.2 y 6.3.—Camioncito del Museo Nacional de San Carlos de México. Actividad combinada de los programas: «San Carlos visita tu comunidad» y «Toca una obra de arte». Ecatepec, Estado de México, 2017.

PARA SABER MÁS…

Museo Nacional San Carlos (Ciudad de México): https://mnsancarlos.inba.gob.mx.

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Actividad 1

El binomio color y arquitectura han ido de la mano desde los orígenes de la civilización. A veces el color solo se ha usado para remarcar las formas de los edificios supeditándose a vanos, cornisas…, marcando la articulación de los espacios o su organización. Puede que su elección fuera aleatoria o no, siendo a veces influencia del lugar donde se construyera el inmueble, es lo que podemos llamar el «color de la ciudad o del pueblo», viniendo hoy predeterminado incluso en las normativas urbanas, como es

el caso de los conocidos como pueblos blancos de Cádiz. No obstante, «desde muy temprano el color rebasó las fronteras de lo funcional para penetrar en el universo de lo simbólico como transmisor de ideas, como artífice de un lenguaje visual codificado capaz de revelar desde la organización de una determinada estructura social, económica o de poder hasta enarbolar la vigencia de determinados credos o satisfacer necesidades estéticas» (IAPH. Color y arquitectura vernácula. La serranía suroeste sevillana. https://guiadigital.iaph.es/ruta/03/el-color-en-la-arquitectura-vernacula-serrania-suroeste-sevillana).

En «Candelaria es tu casa» ya pudimos comprobar cómo uno de los aspectos más señeros de la recuperación de las fachadas del centro histórico era la recuperación del color de la arquitectura. Como hemos visto, el color es uno de los elementos más visibles y su carácter simbólico es un testigo del devenir del tiempo y de sus connotaciones históricas.

En este sentido, proponemos el uso didáctico del color como elemento motivador a través del cual acercarse al conocimiento del patrimonio histórico: **realizar un itinerario urbano a través del color y su significado.**

En primer lugar, comenzaremos por aspectos que tienen que ver con la geografía física, la geología y la climatología, pues partimos de la base de que cada región, provincia, ciudad o localidad tiene su propia tonalidad por incidencia del efecto de la luz y del color del medio. A ello le unimos el estudio de los materiales constructivos empleados en el levantamiento de las estructuras arquitectónicas, así como las pátinas utilizadas en ellas a lo largo del tiempo que ayuda a generar una identidad cromática de referencia. Por último, incluiremos elementos propios de la geografía humana en la que las costumbres y las tradiciones locales contribuyen a elegir las tonalidades, armonizado en función de elementos sociales, religiosos o culturales, fundamentalmente. Estos aspectos también contribuyen a crear la identidad de la región, estableciendo elementos de diferenciación social que muchas veces son muy sutiles, pero otras son muy evidentes.

Así pues, de lo que se trata es de hacer una pequeña investigación del medio en el que se vive: natural, social y cultural, intentando establecer elementos que definan cromáticamente el entorno, siendo uno de los rasgos identitarios a tener en cuenta. Como actividad final se puede establecer una comparativa de los resultados obtenidos entre todos los participantes en la actividad, en el caso de haber realizado el estudio de localidades diferentes; de esta manera podremos comprobar cómo efectivamente el uso del color va cambiando en función de la región, siendo la práctica más enriquecedora.

Actividad 2

Partiendo de experiencias de gran interés desarrolladas por la institución museística, proponemos la idea planteada por EducaThyssen enfocada a los más pequeños de Educación Infantil por medio de una maleta didáctica que propone la **creación de un**

museo portátil en el aula. Tan solo se necesita una pizarra imantada, por un lado; por el otro, con superficie que permita pintar, rotuladores o tizas dependiendo de la superficie de la pizarra, una serie de reproducciones de obras pictóricas en láminas imantadas y un muñeco de lego que haga las veces de público. Es un recurso fácil de realizar y permite aproximar al concepto de museo, a las obras destacadas del museo de referencia y propicia aprendizajes significativos por medio de dinámicas lúdicas y de fácil reproducción y ejecución en el aula.

Véase el siguiente enlace para adaptar la propuesta de EducaThyssen:

¿Qué es un museo? https://www.youtube.com/watch?v=LkWxietaGg8.

Propuesta: Crear tu propio museo siguiendo las indicaciones del vídeo. Realizar fichas catalográficas de las obras seleccionadas. Atendiendo a la tipología museística elegida, tipifica tu museo según la selección de bienes culturales que trabajarías en el aula.

A partir de ello organizamos un ejercicio de reflexión en el aula acerca de la importancia de los museos como espacios de conservación, de investigación y difusión. ¿Para qué sirve un museo? ¿Conoces alguno? ¿Qué sensaciones vives cuando entras en él? ¿Podrías decir el nombre de cinco museos españoles? ¿Y de otros tantos extranjeros? ¿Qué importancia piensas que alcanza la educación patrimonial en estos espacios?… Cada una de las respuestas genera un lugar común de voces compartidas que contribuyen a reforzar la importancia de la educación patrimonial en espacios de educación no formal.

BIBLIOGRAFÍA

Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.

Bellido, M. L. (ed.) (2013). *Arte y museos del siglo XXI: entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas.* Barcelona: UOC.

Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. (coords.) (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.

Cambil, M. E. y Fernández, A. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Madrid: Pirámide.

Carrión, F. (2009). La centralidad histórica: entre el nacionalismo del pasado (monumento) y el sentido social de hoy (centro vivo). Organización Latinoamericana y del Caribe de Centros Históricos, Ecuador. *Revista Centro-h, 3,* 7-12. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1151/115112536001.pdf.

Estepa, J. (ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias.* Huelva: Universidad de Huelva.

Fontal, O., Ibáñez, A. y Gómez, C. (coords.) (2014). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro.* Ponencias. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

González Biffis, A. (2013). Los centros históricos latinoamericanos: estrategias de intervención, renovación y gestión. Período: 1980-2010. *V Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo* (pp. 636-648). Barcelona: Buenos Aires. Barcelona: DUOT.

Hernández Ríos, M. L. (2010). Trabajar el patrimonio histórico-artístico y cultural con maestros en formación de Educación Infantil. *Actas del II Congrés Internacional de Didactiques*. Gerona: Universidad de Gerona.

— (2012). Gestión cultural en museos: públicos, difusión educativa y tecnologías de información y comunicación. Discurso visual. *Revista Digital, 19,* enero-abril, 2012. México: CENIDIAP. Disponible en: http://discursovisual.net/dvweb19/agora/agomaluisa.htm.

— (2017). La Educación Patrimonial en contextos de educación no formal: un desafío para maestros en formación. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 217-238). Madrid: Pirámide.

Hernández Ríos, M. L. y Romero Sánchez, G. (2015). La Educación Patrimonial e histórico-artística a debate. El caso de Andalucía. *Hispania Nostra, 21,* 40-45.

Liceras Ruiz, A. y Romero Sánchez, G. (coords.) (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas.* Madrid: Pirámide.

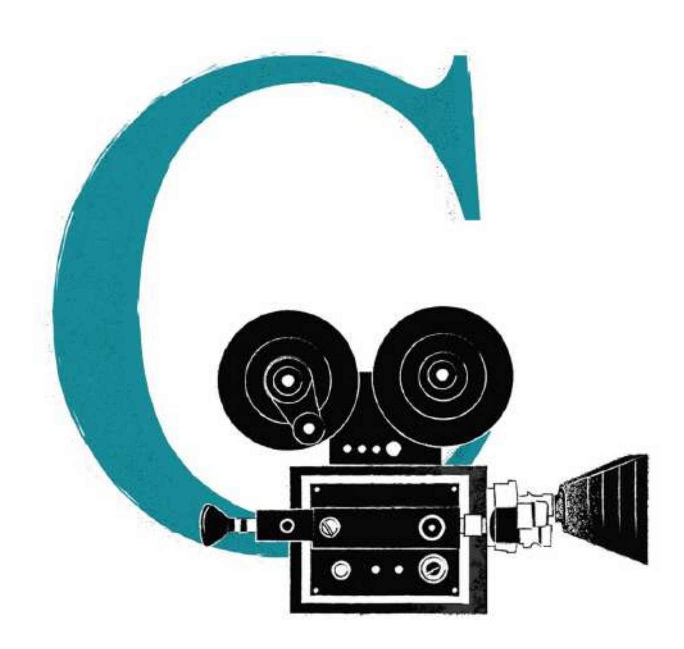
Pastor, M. I. (2007). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales* (1.ª ed. 2004). Barcelona: Ariel.

Sánchez de Serdio Martín, A. y López Martínez, E. (2012). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español* (pp. 205-215). Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía-UNIA. Disponible en: http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/revista/pdf/des_c06.pdf.

Vives, P. A. (2007). *Glosario crítico de gestión cultural*. Granada: Junta de Andalucía/Comares.

7
El cine como recurso en la enseñanza de la Historia

ANTONIO PANTOJA CHAVES
AMPARO MOROÑO DÍAZ



1. INTRODUCCIÓN

La pretensión de integrar los medios audiovisuales en la educación parte de la necesidad de reflexionar sobre el impacto y atractivo determinante que tienen estos medios como fuentes de información y de conocimiento en el proceso de aprendizaje en las disciplinas humanísticas y de Ciencias Sociales. Esta pretensión supone, ante todo, una apuesta académica por una determinada concepción de la enseñanza, potencialmente diferente a aquella que restringe el hecho educativo a la transmisión exclusiva de contenidos por parte del profesor. Los medios audiovisuales han sido tradicionalmente considerados un material de apoyo auxiliar o elemento complementario en la labor docente y, de una manera especial, en las denominadas disciplinas de Ciencias Sociales, como la enseñanza de la Historia. Sin embargo, no hay duda de que la introducción de los medios audiovisuales en el espacio de la educación ha determinado un cambio cualitativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que los medios pueden ser entendidos como fuentes de información y, por tanto, de conocimiento de esas disciplinas.

El objetivo central de nuestro trabajo es hacer efectiva la integración educativa de los medios audiovisuales, centrándonos en objetivos específicos tales como extraer de las manifestaciones audiovisuales datos sobre la realidad histórica, entendiéndolas como productos del contexto social, cultural e ideológico en el que fueron creadas; indagar en el análisis de la historia de las mentalidades, los imaginarios culturales y las identidades colectivas; entender los medios audiovisuales como formas de tratar con la memoria, tanto personal como colectiva; y, finalmente, valorar la función documental de las fuentes audiovisuales, en el sentido de que se han convertido en parte sustancial del patrimonio cultural e histórico. De entre todas las manifestaciones audiovisuales, en este capítulo trataremos únicamente la relación entre cine y educación.

2. FUNCIONES EDUCATIVAS DEL CINE

El cine ha pasado a ser la manifestación icónica de referencia dentro del conjunto de los medios audiovisuales, tanto a nivel tecnológico como cultural, convirtiéndose, además, en el estandarte de la sociedad industrial como medio capaz de difundir la imagen en movimiento. Las características del cine se ven cristalizadas esencialmente en

su indiscutible capacidad de fascinar, mediante el realismo de las imágenes, y en las especiales condiciones que operan en el acto de comunicación, que propician un alto grado de identificación y participación por parte del espectador.

Por tales condiciones y por la repercusión que ha tenido a lo largo del siglo pasado, el cine ha ido adquiriendo un valor educativo que no ha escapado al interés de los docentes. Entre las cualidades del cine, destaca su carácter de manifestación cultural, por lo que puede ser objeto de estudio en relación con la Literatura, el Arte, la Lengua o la Historia. Como medio de masas su conocimiento es necesario para comprender determinados aspectos histórico-sociales de los siglos recientes y como transmisor de ideología, de actitudes, normas y valores, es necesaria una formación destinada a que el espectador pueda adoptar una postura crítica y activa ante el mensaje. Finalmente, el estudio de la imagen cinematográfica es esencial en una educación de la imagen, puesto que es un medio de expresión que comporta una serie de códigos, lenguajes y representaciones propios.

Estas características muestran las funciones educativas que el cine posee para nuestra propuesta docente, ya que este medio proporciona un amplio conocimiento de los contextos del pasado para su comprensión desde el presente, por tanto se nos revela como un testigo de la historia. El cine es un medio de representación que puede ofrecer información sobre los hechos representados y ayuda a comprender contenidos de carácter histórico o social, pero también ofrece mucha información sobre los contextos en los que ha sido producido. En esta doble condición radica su potencial como recurso para la enseñanza y aprendizaje de materias como la Historia.

3. FUENTES Y RECURSOS: EL CINE DIDÁCTICO

Como primera matización, hay que establecer una clara diferencia entre fuente y recurso didáctico en función de su uso educativo: por fuente se entiende todo aquel vestigio del pasado del que se puede extraer información sobre una época concreta. Por tanto, la fuente ha sido elaborada sin una finalidad educativa, como por ejemplo una fotografía de prensa, una película o un programa de televisión, sin embargo la información que nos ofrece puede ser utilizada como apoyo en la enseñanza de una asignatura. Por el contrario, un recurso didáctico es todo elemento o instrumento que se ha confeccionado específicamente para su uso en una etapa educativa determinada o asignatura en concreto.

Si tomamos como ejemplo el cine, de entre todos los medios audiovisuales, comprendemos rápidamente que es una fuente porque puede aportar información, pero que no ha sido creada para su uso en las aulas, sino para otros fines, como pueden ser el entretenimiento, el espectáculo, el arte o como medio de comunicación. Sin embargo, muchas películas, sobre todo las referidas a contenidos históricos, a pesar de que están

dirigidas al público en general, se pueden utilizar y de ellas se pueden extraer ciertos pasajes y escenas para su tratamiento en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Por tanto, es competencia del docente realizar este ejercicio didáctico de transformación de la película en recurso educativo, con el fin de poner en valor las manifestaciones audiovisuales contemporáneas y considerarlas como medios que posibilitan el conocimiento de la realidad histórica, social o cultural que representan.

Tradicionalmente se ha ido conformando la idea de que lo que no está escrito carece de valor como documento y en consecuencia la imagen, sea fija o en movimiento, ha sido relegada por el historiador en su labor docente e investigadora. Esta consideración se debe principalmente a la primacía de las fuentes escritas sobre las visuales o audiovisuales a lo largo de la historia de la disciplina. Sin embargo, autores como Marc Ferro, uno de los principales divulgadores del cine como recurso docente y fuente instrumental de la disciplina histórica, se preguntaba en uno de sus textos: «¿Será que el historiador considera las películas como documento indeseable? Poco falta para que el cine ya sea centenario, pero aún se ve relegado a la ignorancia y ni siquiera figura entre aquellas fuentes de las que hoy se prescinde. No entra para nada en el universo mental del historiador» (1980, p. 20).

Esta afirmación, ya clásica, pervive entre la mayoría de historiadores, que, aunque no cuestionan el análisis y uso de fuentes audiovisuales, como el cine, la fotografía o la televisión, no las han incorporado como fuentes en sus investigaciones o como recursos en sus actividades docentes. La tónica generalizada ha sido la de sentirse apegado a las fuentes tradicionales, a pesar de que la fotografía o el cine tengan una existencia secular. En multitud de casos desconfían de la representación cinematográfica de la realidad, por cuanto consideran que no ha sido configurada para el uso histórico y su didáctica.

Esta postura en cuanto al tratamiento de nuevas fuentes por parte de los historiadores ha generado en muchas ocasiones a los defensores de las fuentes audiovisuales una tensión que han puesto de manifiesto en ensayos, conferencias, encuentros académicos o en foros universitarios. Sobre todo por cuanto se sienten en la necesidad de justificar y equiparar las fuentes escritas y las audiovisuales constantemente. En nuestra opinión, esta no debe ser la cuestión clave del debate, sobre todo porque la naturaleza de cada manifestación es diferente y se presta a usos distintos. Entendemos que el formato audiovisual no puede ser juzgado con los criterios que se aplican a otras fuentes, ya que todas ellas, cada una desde su esfera, refieren, interpretan y ayudan a comprender el pasado histórico.

Otro de los motivos por los que se cuestiona la validez y el rigor de las manifestaciones audiovisuales es por su especial relación con la realidad histórica, y por tanto todo lo que sea construcción, como una fotografía, o ficción, como el cine o la televisión, se rechaza como fuente histórica. Como apuntamos anteriormente, las fuentes permiten tener un conocimiento de la historia más preciso, al tiempo que dotan al historiador de argumentos documentales en su construcción del relato histórico, pero al

mismo tiempo ninguna fuente está exenta de verificación completa, por lo que siempre hay que cuestionar, interrogar y poner a prueba la información que aporta en el presente. Este argumento parece estar muy claro en cuanto a los documentos escritos que se utilizan en la investigación histórica, pero se pone en cuarentena o asaltan todas las dudas posibles cuando se aplica a las fuentes audiovisuales.

Es cierto que la representación de la realidad histórica en los medios audiovisuales está condicionada por la elaboración discursiva, por ejemplo a través de la construcción narrativa o composición técnica. Pero esta característica no debería llevarnos a cuestionar el uso del medio, sino, más bien, la información que proporciona. Este tipo de consideraciones las debemos tener en cuenta a la hora de tratar con el audiovisual, pero también con todo tipo de fuentes.

Tomemos como ejemplo la fotografía para explicar convenientemente esta característica de los documentos visuales. El grado de veracidad de la fotografía es, a primera vista, incuestionable como documento que registra la realidad. Con respecto a esta interpretación se ha aceptado la idea de que la fotografía es un modelo de veracidad y objetividad. Sin embargo, el hecho de fotografiar implica una selección arbitraria que niega la objetividad. Esta es una de las propiedades básicas del documento fotográfico, la relación entre la aparente objetividad y la manifiesta subjetividad (Dubois, 1994, p. 21). Lo mismo ocurre con el cine o con las series históricas de televisión, donde la ficción no debe ser entendida como un punto débil sino más bien como una propiedad. Considerar la ficción un impedimento para reinterpretar la Historia es poner en cuestionamiento el conjunto de fuentes que han sido validadas por la investigación histórica, ya que la subjetividad ha definido muchas veces su contenido. De ahí que en el trabajo docente tengamos que contar con esa serie de condicionantes o características propias del medio, que, al mismo tiempo, son las que permiten acercarnos a la realidad histórica que representan. Como afirma el historiador Fran Ankersmit: «las verdades del discurso histórico no están ubicadas en cada uno de los detalles del trabajo, sino en los argumentos y metáforas que nos permiten pensar y entender el pasado» (1994, p. 179).

Esta forma de contar el pasado mediante fuentes audiovisuales encierra al mismo tiempo un desafío y una paradoja para el docente en Historia, ya que una versión literal del mundo nunca puede ser expresada directamente por ninguna fuente. Los medios audiovisuales crean imágenes, escenas, secuencias y metáforas visuales que nos ayudan a ver y pensar sobre lo que ha sido el pasado. En ningún momento proporcionan verdades literales, sino «verdades simbólicas o metafóricas» (Rosenstone, 2008, p. 18). En cierta manera nos hacen darnos cuenta de que realmente nunca podremos conocer el pasado, sino que únicamente podemos intentar reconfigurarlo y tratar de interpretarlo mediante los documentos históricos.

Uno de los aspectos que además debemos tener en cuenta como docentes a la hora de tomar las fuentes audiovisuales como parte de nuestro trabajo didáctico es la formación específica para su tratamiento. Debido a la complejidad de estos documentos, se requiere

de un conocimiento técnico, lingüístico y cultural similar al grado de competencias que hemos adquirido para analizar otro tipo de fuentes o para utilizar distintos recursos en el aula. Esta formación del docente se hace necesaria, ya que muchas veces nos vemos limitados por no saber emplear adecuadamente estos medios, aunque seamos conscientes de sus ventajas.

Esta preparación nos parece esencial a la hora de tratar con los medios audiovisuales, ya que en este punto es donde cobra todo el sentido nuestra labor docente. La educación con medios audiovisuales sigue considerándose una línea de trabajo ajena en los currículos y está fuera en el orden del día de las aulas, de ahí que, para que esta enseñanza resulte eficaz y cumpla con los propósitos de formar a los alumnos o las alumnas en las competencias audiovisuales, insistamos en la necesidad de propiciar los procedimientos necesarios para potenciar este tipo de educación. Para superar estas limitaciones, en la formación del docente se deben incorporar a los planes de estudio de nuestras universidades líneas especializadas del aprendizaje audiovisual que permitan al docente el empleo de material fotográfico, cinematográfico, videográfico o televisivo, complementando así la actividad tradicional con fuentes novedosas y fácilmente reconocibles y descodificables por los estudiantes de este tiempo histórico.

4. LOS PRINCIPALES AUTORES SOBRE CINE E HISTORIA

Con el fin de profundizar en las interrelaciones que existen entre el cine y la historia, vamos a comenzar haciendo una breve revisión de aquellos autores que consideramos fueron los pioneros en el ejercicio de vincular estas dos disciplinas. Comenzaremos hablando del historiador francés Marc Ferro, fue un gran precursor de la revolución historiográfica de los años sesenta y también uno de los mejores especialistas que trabajó las interrelaciones entre el cine y la historia. Este autor ha sido considerado como uno de los primeros divulgadores del uso didáctico del cine en la docencia, y más concretamente, en el estudio de la historia.

Dentro del panorama español, tenemos que destacar las aportaciones de autores como Ángel Luis Hueso, profesor universitario que después de defender su tesis doctoral «El cine, fuente histórica del siglo XX» se convertiría en uno de los pioneros de esta materia en nuestro país. Y también la contribución de José María Caparrós Lera, al cual se le puede considerar el verdadero impulsor de que el cine se entendiese como una fuente histórica en las universidades españolas. Por supuesto también hay que destacar el trabajo de otros autores como: José Enrique Monterde, Juan Carlos Flores, Magí Crusells, etc.

Tampoco debemos olvidar las aportaciones de autores como Sánchez-Biosca y Rodríguez Tranche, cuyas investigaciones sobre «Archivo Histórico NO-DO» y «El cine del bando nacional durante la Guerra Civil» nos aportan una visión del cine

propagandístico fundamentalmente de esta época, visto desde la perspectiva del bando ganador de la Guerra Civil española, y del uso que hicieron de este recurso para crear su propia imagen y difundir su ideología.

Actualmente nos encontramos con autores como Alba Ambrós y Ramón Breu que están desarrollando una importante labor con el propósito de introducir el cine dentro de las aulas como un elemento más del currículum, además de que sea considerado como un potente recurso didáctico para trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. A este respecto Sánchez-Biosca considera que la Historia «no son los hechos acontecidos en el pasado; es un discurso [...] que trata de explicarlos, conectarlos inscribiéndolos en cadenas casuales que les otorgan sentido» (2006, p. 13). Y para esta finalidad hasta hace muy pocos años la documentación escrita era un signo de calidad y fiabilidad y la principal vía por la cual se producía el estudio de la historia; sin embargo, debemos ser conscientes de que en la actualidad vivimos en un mundo rodeado por las imágenes, a través de las cuales la sociedad se forja sus propias ideas del pasado, ya que «hoy en día la principal fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población es el medio audiovisual» (Rosenstone, 1997, p. 29).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que el cine es historia, ya que «las creencias, las intenciones y la imaginación del hombre son tan historia como la propia historia» (Ferro, 1995, p. 38), y podemos considerar que toda película es una forma de ver la vida y una manera de capturar ese tiempo vivido. Además, «hoy en día el cine es referencia obligada para archivistas e investigadores» (Ferro, 1995, p. 15); por tanto, consideramos que nosotros como docentes también estamos obligados a ello. Estos son algunos de los motivos por los cuales creemos que debemos tener presente el cine en las propuestas didácticas para trabajar con el alumnado. Otra cuestión importante a tener en cuenta es que la utilización del cine en nuestras clases de historia nos va a ayudar a que los aprendizajes de nuestros alumnos sean significativos, y también que nuestros alumnos se vean seducidos por los recursos que ofrece el cine y de esta manera aumente su interés y motivación.

En lo referente a la materia de historia, según Breu, el uso del cine es especialmente valioso, ya que constituye una herramienta útil para la investigación histórica y el aprendizaje de las Ciencias Sociales (2012, p. 32). De modo que «el cine se convierte en un transmisor ideológico de primera magnitud por su impacto social, ya que tiene una intencionalidad determinada (aspira a reconstruir una visión del pasado y, en ocasiones, se permite una reflexión histórica sobre él), de la que no podemos sustraernos» (Barrenetxea, 2007, p. 1). Debemos destacar que, tanto en el ámbito de las Ciencias Sociales como en otros campos académicos, el uso del cine ayuda a «desarrollar la imaginación y el lenguaje. Promover el gusto por la pregunta y la crítica, el descubrir y la interpretación. Ampliar las capacidades expositivas y de razonamiento. Trabajar aspectos del mundo propio del alumnado, como lo es la imagen audiovisual. Poner en funcionamiento la memoria, el entretenimiento y la sensibilidad para captar el

significado más profundo de la realidad que se ha visto en un filme. Adoptar posturas, formarse opiniones, comprender, interiorizar una historia y elaborar las propias conclusiones» (Ambrós y Breu, 2007, p. 40).

En la entrevista que se le realizó al profesor Enrique Martínez-Salanova para *Cine e Historia,* cuando se le preguntó que si el cine se debería incorporar como materia auxiliar de la historia, respondió que el cine es un instrumento para seguir el hilo de la historia, que el cine podía ser verdaderamente una referencia documental y que él creía que «el cine también tiene historia, ligada absolutamente a la del siglo XX, a sus tendencias y movimientos políticos e ideológicos, a sus costumbres y tecnología» (Valero, 2008, p. 18), y por ello debería ser una asignatura en la titulación de historia. Por tanto, comprobada la importancia del cine en el aula, para trabajar la historia vista a través de la mirada del celuloide debemos hacerlo mediante el denominado cine de género histórico. «El cine histórico […] no es más que la transcripción fílmica de la visión que tienen de la Historia unos determinados colectivos […] hay cineastas que por su forma original de abordar una determinada intriga consiguen hacer inteligibles algunos períodos históricos, y además de forma creadora» (Ferro, 1995, p. 193).

Esta idea de trabajar los contenidos de la asignatura de historia a través del cine de género histórico es compartido por más autores; así, podemos encontrarnos con Breu, que afirma que «el cine histórico es, ante todo, un documento elocuente de la época en que se llevó a cabo su producción, porque hay que pensar que persigue la identificación de los espectadores de su tiempo con los personajes del pasado, aproximándolos a sus creencias, a su psicología, a su lenguaje o a sus costumbres» (2012, p. 24).

5. EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para entender convenientemente las interrelaciones que existen entre cine e historia vamos a presentar una serie de bloques temáticos y sus potencialidades de trabajo en el aula:

5.1. Cine e historia

Si partimos del inicio, para entender mejor las interrelaciones entre cine e historia, tenemos que aludir casi de forma obligada a la figura del historiador francés Marc Ferro, ampliamente comentado en este capítulo pero que de nuevo recuperamos debido a que fue el gran precursor de la revolución historiográfica de los años sesenta y también uno de los especialistas que hizo grandes aportaciones sobre las relaciones conceptuales entre el cine y la historia. Entre sus múltiples interpretaciones de esta consideración histórica del cine, Ferro afirmaba que «las creencias, las intenciones y la imaginación que recrea el cine son tan historia como la propia historia» (1995, p. 38), y por tanto podemos

considerar que toda película es una forma de acceder a la historia o una manera de representar ese tiempo vivido. Además, este autor no solo afirma sino defiende que el cine es la fuente de conocimiento histórico que debería ser más utilizada y de mayor influencia en nuestro tiempo.

En cuanto a las propuestas desarrolladas recientemente por autores españoles, debemos igualmente destacar los trabajos anteriormente mencionados de Ángel Luis Hueso, José María Caparrós Lera, José Enrique Monterde, Juan Carlos Flores o Magí Crusells. Todos estos autores conciben el cine como un verdadero testimonio de la historia, por cuanto recrea la propia historia y por cuanto nos habla del contexto histórico en el que fue creada la película. Esta característica nos parece determinante en cuanto a la consideración del cine como fuente histórica.

Atendiendo a las consideraciones didácticas del cine de historia, actualmente autores como Alba Ambrós y Ramón Breu (2007, p. 26) consideran que el uso del cine constituye una herramienta útil para la investigación histórica y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Además, supone un transmisor ideológico de primera magnitud por su impacto social, ya que tiene una intencionalidad determinada y aspira a reconstruir una visión del pasado y, en ocasiones, se permite una reflexión histórica sobre el mismo pasado.

En cuanto a la consideración del cine como fuente histórica, tenemos que diferenciar entre los distintos tipos de géneros históricos atendiendo a la clasificación que establece el profesor Caparrós, lo que nos permitirá realizar una sistematización de los diferentes modos de aproximación al cine como instrumento didáctico y como medio de investigación histórica (2007, pp. 32-35):

1. *Filmes de reconstrucción histórica,* en referencia a aquellas películas que, sin tener una voluntad directa de hacer historia según los modelos historiográficos de la disciplina, poseen un contenido social que con el tiempo puede convertirse en testimonio importante de la historia. De esta forma, este tipo de filmes nos permite trabajar la historia de las mentalidades y los comportamientos de ciertas sociedades en una determinada época. En este caso podemos destacar películas como *La lista de Schindler,* del director Steven Spielberg, de 1994 o la película *Ágora,* sobre la protagonista Hypatia, de Alejandro Amenábar, de 2009. Pero sin duda el ejemplo más claro es la película *Goodbye Lenin,* de Wolfgang Becker, del año 2003. Incluso las películas de ciencia ficción pueden incluirse dentro de esta categorización debido a que apuntan hipótesis del mañana o bien reflejan los miedos e incertidumbres de la humanidad. En este sentido destacamos *2001: una odisea en el espacio,* de Stanley Kubrick, de 1968; *Blade Runner,* de Ridley Scott, de 1982; o la saga de *Matrix,* de las hermanas Wachowski, iniciada en 1999.
2. *Filmes de ficción histórica,* en cuya categoría podemos incluir todas aquellas películas que evocan un pasaje de la historia, o se basan en unos personajes

históricos, con el fin de narrar acontecimientos del pasado, aunque su enfoque histórico no sea riguroso, acercándose más a la leyenda, lugares comunes o al carácter novelado del relato. La mayor parte de los filmes históricos pertenecen a esta categoría, pero por actualizar el repertorio hacemos alusión a una película reciente del director Steven Spielberg titulada *Lincoln,* del año 2012. Todas aquellas películas en las que el protagonista central de la historia es un personaje o un colectivo se entienden como filmes de ficción histórica.

3. *Filmes de reconstitución histórica,* o aquellas películas que plantean mayores críticas a la hora de considerarlas fuentes históricas, ya que, con una voluntad directa de hacer historia, evocan un período o hecho histórico, reconstruyéndolo con más o menos rigor, desde la visión subjetiva de cada realizador. La cinematografía ha dado buena cuenta de esta forma de hacer historia, ya que obedece a una interpretación del director sujeta al presente en el momento en el que fue realizada la película. Por otro lado, esta visión cobra mucha importancia, ya que, aunque no sea una fuente directa del pasado, sí nos permite analizar y comprender el contexto de creación y entender la importancia que tiene la historia para el cine y sus autores tratándola como tema central de sus filmes.

   Son muchos los ejemplos que se pueden incluir en esta categoría. Desde las obras maestras de Jean Renoir *La gran ilusión,* de 1953, o *La Marsellesa,* de 1938, realizadas bajo el influjo ideológico del Frente Popular francés, sin olvidarnos de las particulares visiones de la época revolucionaria soviética de S. M. Eisenstein, como *El acorazado Potemkin,* de 1936, y *Octubre,* de 1928. Igualmente podríamos incluir la multitud de películas de la época del realismo socialista del régimen de Stalin, o las numerosas películas dedicadas a la guerra de Vietnam y al *apartheid* sudafricano, o finalmente los diversos filmes y lecturas sobre la Guerra Civil española, como la película *Tierra y libertad,* de Ken Loach, de 1995.

5.2. Cine e identidad

La construcción de la identidad es un tema recurrente en la historia que está sujeto a reinterpretaciones periódicas, de ahí que cualquier acercamiento a su definición invite a una reflexión sobre lo cambiante de este término o en cuanto a las distintas significaciones que ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo.

La identidad comporta complejos mecanismos de construcción y asentamiento en los imaginarios colectivos que no son exclusivos de un momento o una tendencia y que, además, no vienen determinados simplemente por la tradición, como muchas veces se ha pretendido desde ciertas posturas inamovibles. Más bien todo lo contrario, la identidad se establece como una construcción discursiva en continuo proceso de creación.

Sobre esta cuestión nos parece decisivo y determinante analizar la identidad de lo español, por tratarse de un componente con el que educativamente los alumnos o las

alumnas se pueden identificar plenamente. En ese sentido, el cine ha sido reflejo y ha contribuido a conformar las diferentes visiones de lo español. Los productos culturales son reflejo de las identidades que representan y, en este sentido, el cine perpetúa algunos de los estereotipos establecidos como rasgos de una identidad española. Son muchos los parámetros que habría que abordar para desentramar la sinuosa relación entre cine e identidad, más aun teniendo en cuenta la complejidad de la concepción de los citados estereotipos. Aun así, la mayoría de los trabajos que tratan la relación entre cine e identidad convienen en señalar que dentro del cine producido en un contexto determinado resulta además muy difícil definir la idea de lo nacional, por lo que más bien convendría hablar de múltiples perspectivas que se corresponden con diferentes proyectos cinematográficos.

Sin embargo, en la actualidad este modelo de afirmación de la identidad nacional predominante en épocas pretéritas se ha ido transformando debido a que ya no existe una necesidad tan evidente de reafirmación de esos valores, a lo sumo se presenta una reinterpretación desde concepciones modernizantes tendentes a un revisionismo de esa identidad nacional anterior. En este sentido, la cinematografía española reciente empieza, a finales del siglo pasado, a construir un nuevo discurso identitario fundamentado en la diversidad sociopolítica del entramado nacional, influido además por el contexto multicultural de la sociedad española, así como por una serie de identidades que promueven la diversidad de cada cine en favor de la aparición de nuevas cinematografías.

5.3. Cine y valores

La educación en valores no es una acepción nueva, aunque en estos últimos años está suscitando un gran interés social y educativo, hasta el punto de estar presente como un contenido específico en los currículos escolares de todos los niveles educativos. En la actualidad, en algunos contextos se están produciendo conflictos en los sistemas de valores al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que «un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio» (Parra, 2003, p. 69).

Por otro lado, el cine está siendo considerado como un medio de transmisión de valores muy influyente en la educación actual, de ahí que contemplemos esta posibilidad de trabajo pensando en la adecuada y completa formación de nuestro alumnado. El cine proyecta diferentes estilos de vida, donde los valores y modelos son adoptados de forma consciente o inconsciente. Cada película es un vehículo de ideologías y problemáticas no solo de la época que retrata sino también de la época en que es producida. Por eso, en el momento de plantear el trabajo de educación en valores a través del cine, es fundamental que la temática tenga relación con los intereses y la realidad de los alumnos y las alumnas de hoy en día, para que alcancen a identificarse convenientemente con las

escenas y personajes y, además, puedan relacionarlos con su experiencia vital.

El repertorio de temas relacionados con la educación de valores es bastante extenso y cada uno de ellos encuentra una película para poder adecuarlos al trabajo del aula. Los propios valores educativos, las situaciones escolares, los conflictos generacionales, los valores sociales como la igualdad, la solidaridad o el compromiso con la sociedad civil pueden ser trabajados con el cine, además del valor de la integración, la interculturalidad, los valores ecológicos, estéticos o los valores cívicos y políticos.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA: LA HISTORIA DEL SIGLO XX EN LA PANTALLA

Este capítulo sobre el uso del cine en el aula de historia tiene un fin claramente definido, que es proporcionar herramientas para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la materia en diferentes contextos educativos y en relación a diferentes períodos históricos. El método que usaremos para ello está basado en el uso del medio cinematográfico, referido al análisis del contenido de las películas, su contexto y el tiempo histórico que se recrea. De esta manera, las películas se convierten en el eje vertebrador de nuestra propuesta didáctica, a través de una competente selección de escenas y de una propuesta de actividades que se podrán llevar a cabo en el aula para la adquisición de los diversos contenidos de la historia reciente.

La selección de películas comprendida en esta propuesta didáctica se detiene en cuatro momentos clave de la historia del siglo XX y en el papel que han tenido los acontecimientos económicos, políticos, culturales y sociales que tuvieron lugar a lo largo del siglo pasado en la formulación del mundo que nuestros y nuestras estudiantes viven en el momento presente.

La Revolución Industrial y las transformaciones sociales y tecnológicas que se vivieron en el cambio de siglo XIX al XX; la caída de la bolsa en 1929 y la crisis económica mundial consecuencia de ello o la Guerra Mundial y el Holocausto constituyen tres momentos fundamentales de nuestra historia reciente.

Su análisis a través de documentos audiovisuales nos permite comprender fenómenos instalados en el orden mundial que afectan a la vida de las sociedades del presente: comprender el origen de una gran crisis económica, con sus consecuencias de paro o inmigración para la población; o entrar en contacto con las formas de discriminación y segregación que están en la base de un genocidio como el que sufrió el pueblo judío en la Alemania nazi son saberes útiles para poder comprender e interpretar nuestro presente.

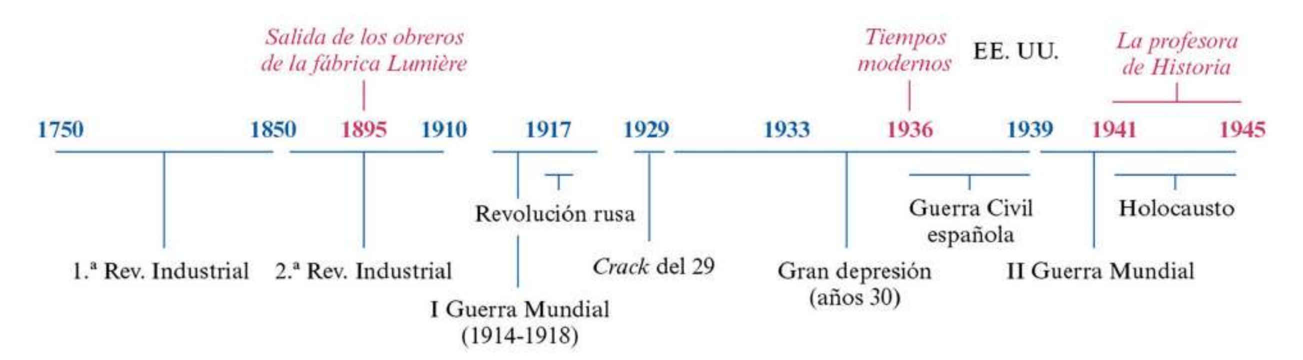


Figura 7.1.—Las películas de la propuesta didáctica en el contexto histórico del siglo XX.

El análisis de lo ocurrido en los siglos XIX y XX nos aporta claves para la comprensión y la lectura crítica de los acontecimientos del presente. La selección de películas que a continuación exponemos pretende ser una herramienta útil para hacer este ejercicio de reflexión y crítica en contextos educativos.

6.1. Objetivos de esta propuesta

Con esta selección de películas y las actividades que las acompañan se pretende trabajar en relación a los siguientes objetivos y líneas de trabajo:

— Realizar un acercamiento a los acontecimientos históricos del siglo XX desde la mirada que hace el cine a momentos clave de la historia.
— Humanizar el relato histórico desde experiencias concretas que nos permiten conocer la complejidad que esconden los relatos de los libros de historia.
— Establecer conexiones entre los acontecimientos del siglo pasado y el momento histórico que estamos viviendo para construir una mirada crítica sobre el mundo en que vivimos.
— Concienciar en la importancia de respetar y poner en valor las diferencias económicas, ideológicas o culturales.
— Comprender el sistema económico en el que vivimos y nuestro papel en él (mundo del trabajo, consumismo, publicidad, etc.).
— Desarrollar habilidades de interpretación de artefactos de la cultura visual, desde el cine de autor hasta imágenes publicitarias.
— Familiarizarnos con formas de trabajo a largo plazo articuladas a través de proyectos en los que un hilo conductor nos permite investigar y experimentar diferentes aprendizajes de manera colectiva.
— Transformar las experiencias de aprendizaje en las que el docente es el eje de la situación educativa en situaciones basadas en el intercambio dialógico como modo de relación.
— Incorporar la narrativa en la enseñanza, para entender la educación como una

experiencia en la que las relaciones entre los estudiantes y los contenidos están mediadas por la interpretación. Pasar del estudio de los contenidos a la interpretación de los relatos.
— Generar un proceso de reflexión tanto en docentes como en los estudiantes sobre modos de enseñar y aprender historia.

6.2. Contenidos: el cine, la Historia y el currículum de Educación Primaria

A continuación presentamos un desglose de la relación que existe entra las películas seleccionadas para esta propuesta educativa y su relación con los bloques de contenidos del currículum de Educación Primaria (véase tabla 7.1).

Un análisis exhaustivo del currículum, y la puesta en diálogo de los contenidos de este con los temas que abordan las películas seleccionadas, ayuda a organizar y establecer líneas de trabajo y temáticas de interés en cada uno de los casos, articulando las actividades posteriores.

6.3. Principios metodológicos: modos de aprender en torno al cine en el aula

La introducción del cine en el aula genera una serie de transformaciones en la experiencia educativa que afectan tanto a la disposición de los espacios y los ambientes de aprendizaje como a las relaciones que se establecen entre sujetos y, en consecuencia, a los modos de aprender.

TABLA 7.1
Selección de contenidos curriculares de Educación Primaria para el trabajo en las aulas a través del cine

Bloque	Contenidos (Decreto 103/2014)	Qué nos aporta esta selección de películas
Bloque 1: Contenidos comunes	Utilización y lectura de diferentes lenguajes textuales y gráficos. Técnicas de trabajo intelectual. Animación a la lectura de textos de Ciencias Sociales. Iniciativa emprendedora. Resolución de conflictos. Iniciación al conocimiento científico/manejo de fuentes directas. Uso de las TIC. Trabajo cooperativo y cohesión de grupo. Convivencia pacífica y tolerante. Planificación y gestión de proyectos.	Análisis fílmico/lectura de imágenes. Lectura de fuentes escritas en la búsqueda de información. Análisis de realidades complejas a través de escenas seleccionadas. Elaboración de argumentos y toma de posición en relación a los conflictos representados. Trabajos en equipo a partir de las temáticas de las películas. Uso de la indagación y la investigación colectiva como modo de aprendizaje.
Bloque 2:	Cartografía.	Mapas colectivos con representaciones espaciales de

El mundo en que vivimos	Planos y mapas. Escalas.	los fenómenos analizados. Mapas de nuestras localidades con señalización de puntos relacionados con las temáticas de las películas.
Bloque 3: Vivir en sociedad	La organización social, reconocimiento y respeto de los diferentes grupos sociales. Organización social, política y territorial del municipio. Derechos y deberes de los ciudadanos. Artesanía e industria. Las formas de producción. El consumo y la publicidad. Actividades económicas y sectores de producción de España y Europa. Educación financiera: el dinero, el ahorro. La empresa.	Las relaciones laborales. La escuela, los maestros y maestras. Derechos humanos, segregación, racismo, discriminación, ideologías. La Revolución Industrial. El cine como industria. Las crisis financieras, consecuencias para la población. Imágenes publicitarias. La industria en España y Europa. La bolsa. Las fábricas.
Bloque 4: Las huellas del tiempo	Nuestro patrimonio histórico y cultural. Las edades de la historia: duración y datación de hechos históricos. Las líneas del tiempo. España en la Edad Contemporánea.	El cine como producción cultural. El patrimonio industrial. La línea del tiempo del siglo XX. Historia de España del siglo XX.

FUENTE: elaboración propia.

Lejos de indicar unas metodologías concretas, a continuación vamos a señalar una serie de principios metodológicos que perfilan situaciones propicias para aprender a partir del cine en el contexto de la enseñanza de la historia:

— La interpretación como modo de relación con el relato histórico. Los estudiantes no se relacionan de la misma manera con el contenido de una película que con el contenido de un libro de texto. Existe una cultura compartida en la forma de leer las producciones fílmicas en tanto que relatos construidos que nos lleva a presuponer en ellas la ficción y, por tanto, nos autoriza a interpretarlas. Incorporar el cine a los procesos de aprendizaje de la historia conlleva un cambio fundamental a nivel metodológico implícito en la actitud interpretativa en relación a los contenidos, en este caso al relato histórico. Esto convierte la experiencia educativa en una experiencia hermenéutica, como apunta Esteban (2002, p. 258), frente a los modelos tradicionales de transmisión de conocimientos (Gergen, 2007, p. 32), otorgando a los estudiantes un papel intelectual activo y entendiendo los contenidos como construcciones culturales.

— Aprendizaje dialógico. Cualquier situación de visionado de una película o de una secuencia en un aula lleva implícita una consecuente situación dialógica, aunque sea breve, en la que los estudiantes debaten, dan su parecer, plantean dudas o interrogantes. Esto genera cambios en los procesos de construcción de los significados (en torno a la película, en torno a la historia) y también en las

relaciones entre sujetos pedagógicos en el aula. Incorporar el diálogo a la experiencia educativa genera un cambio en los roles de educadores y educandos, y en los procesos de construcción del saber que pasan a ser fenómenos de carácter colectivo.

— Educación para la comprensión de la cultura visual en una forma de entender el cine como una expresión artística y cultural, pero también como un elemento más en el conjunto de la cultura visual de los jóvenes, al mismo nivel que fotografías, imágenes publicitarias o referentes de la cultura popular (Freedman, 2006, p. 81). Nuestros estudiantes viven en un mundo que se comunica con ellos a través de imágenes, por eso es necesario plantear experiencias de aprendizaje para la comprensión crítica de las narrativas visuales que les interpelan cada día.

— El diálogo analítico y la formulación de preguntas abiertas en la elaboración de rutas de lecturas de los discursos de las películas, según plantea Elisabeth Ellsworth (2005, p. 64) en su tesis sobre los modos de direccionalidad en el cine y en la educación.

— El trabajo a partir de fuentes directas (el cine, en este caso) como vía para la emancipación intelectual de los/las estudiantes. Trabajar a partir de las fuentes implica una transformación en el rol del maestro que ya no tiene la función de traducir sus conocimientos en forma de explicaciones, como nos recuerda Jacques Rancière (2003, p. 161) en sus paralelismos entre estudiantes y espectadores. El trabajo a partir de fuentes genera en los y las estudiantes una actitud de búsqueda de sentido, y les otorga un rol activo y constructor de significados.

— Las propuestas de trabajo que acompañan el visionado de las películas están basadas en la indagación como forma de construcción de nuevos saberes a través de investigaciones colectivas en torno a los diferentes temas que abren las películas.

— El mapeo colectivo como herramienta de visualización y representación de realidades complejas (Iconoclasistas, 2013, p. 44) que nos permite crear representaciones de realidades no geográficas a partir de los saberes y el trabajo colectivo. La elaboración de mapas de manera grupal es una metodología de trabajo colaborativo que nos ayuda a comprender realidades complejas y que funciona como herramienta catalizadora de diferentes puntos de vista.

Estos principios metodológicos están en la base del diseño de las propuestas de aprendizaje que planteamos a partir de la selección de películas y que orientan las dinámicas de trabajo concretas para cada una.

6.4. Las competencias clave en el uso del cine en la enseñanza de la historia

Como ya hemos mencionado en este texto, la presencia de las competencias clave es

fundamental en cualquier propuesta educativa que pretenda ir más allá de la adquisición de contenidos, propiciando actitudes y habilidades de utilidad para los estudiantes en sus contextos de vida dentro y fuera de la escuela.

1. Comunicación lingüística. El uso del lenguaje oral y escrito, no como fin en sí mismo, sino como herramienta para expresar la opinión y para comunicar ideas, así como para comprender mensajes escritos en las búsquedas de información. En esta propuesta se trabajan las competencias lingüísticas en el uso del diálogo como modo de relación y como herramienta comunicativa. Desde el debate en torno a las películas, hasta la presentación pública de los proyectos posteriores a las mismas, pasando por la escritura de textos breves para los trabajos grupales o la elaboración de las preguntas que acompañan al visionado.
2. Competencia digital. En el marco de las actividades de indagación que acompañan el visionado de las películas se plantean búsquedas de información y creación de contenidos a partir del uso positivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
3. Aprender a aprender. Esta competencia está presente en la propuesta en una doble forma. De manera transversal, atravesando todo el conjunto de actividades planteadas, ya que los métodos de aprendizaje activo, las dinámicas de trabajo colaborativas y el enfoque de proyectos generan en los estudiantes una experiencia de aprendizaje y unas herramientas de construcción de conocimiento que pueden aplicar en otros contextos. Buscar información, autorizarse a hablar en un diálogo colectivo o trabajar con fuentes directas son aprendizajes extrapolables a situaciones futuras que generan nuevas formas de aprender y otorgar sentido a las experiencias de vida.

   De manera concreta, la película *La profesora de Historia* (2014) aborda el tema de la educación desde el enfoque de trabajo por proyectos. El visionado de esta película pretende invitar a docentes, alumnos y alumnas a iniciar una conversación colectiva en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia.
4. Competencias sociales y cívicas. El desarrollo de competencias sociales y cívicas está en el horizonte de las tres películas que se seleccionan en esta propuesta, que reflejan acontecimientos históricos marcados por las desigualdades económicas y sociales, *Tiempos modernos* (1936), las consecuencias del odio a las diferencias, *La profesora de Historia* (2014) o la mirada hacia las clases populares, *La salida de los obreros de la fábrica Lumière* (1895). El conocimiento de episodios de la historia marcados por la atención a estas realidades y la solidaridad, la tolerancia el respeto, la empatía en nuestra forma de relacionarnos con los demás.
5. Conciencia y expresiones culturales. La escasez en el currículum de contenidos vinculados a las artes o la cultura hacen de esta competencia un espacio de trabajo imprescindible a la hora de abordar el aprendizaje del cine y a través del cine.

Igualmente, nos permite familiarizarnos con formas de expresión de ideas a través de diferentes lenguajes artísticos, entre ellos el lenguaje fílmico.

6. Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología. En esta propuesta hay una actividad de reflexión sobre los cambios tecnológicos que se produjeron durante la Revolución Industrial y sus consecuencias para el desarrollo de las sociedades. Películas como *La salida de los obreros de la fábrica Lumière* (1895) nos invitan a pensar en las circunstancias tecnológicas y culturales que se dieron en el siglo XIX que propiciaron la aparición del cine, así como el trabajo de investigación científica previo a su descubrimiento. Esta propuesta nos lleva, en definitiva, a entender el cine no solo como un fenómeno cultural, sino también como un desarrollo tecnológico.



Ficha técnica

Título: *La salida de los obreros de la fábrica Lumière (La sortie des Usines Lumières)*

Año: 1895

Duración: 1:49 min./Cortometraje

País: Francia

Dirección: Hermanos Lumière

Género: Documental/Cine mudo

FUENTE: *El País* (19/03/2015).

Figura 7.2.—A. Lumière. *La salida de los obreros de la fábrica Lumière,* 1895.

7. LAS PROPUESTAS CINEMATOGRÁFICAS

7.1. Los inicios del cine: *La salida de los obreros de la fábrica Lumière*

7.1.1. Contexto de la película

La salida de los obreros de la fábrica Lumière es una película breve, de apenas un minuto de duración, que nos remonta a los orígenes del cine en la ciudad de Lyon, Francia. Se trata de una de las primeras producciones que hicieran los hermanos Lumière, inventores del cinematógrafo y creadores de las primeras imágenes en movimiento. Además de ello, la película tiene un gran valor como documento histórico, ya que retrata un momento clave de la vida industrial de la Europa de finales de siglo, el momento en el que las plantillas de obreros y obreras salen de la fábrica para almorzar. Un instante que representa los nuevos ritmos de vida asociados a la industrialización en Europa y a la proliferación de las fábricas con grandes plantillas de trabajadores y trabajadoras. Esto fue especialmente relevante a finales del siglo XIX, cuando el modelo de trabajo fabril y la figura del trabajador o la trabajadora de fábrica era una novedad en relación a los modelos productivos anteriores.

Los hermanos Lumière miran, sin embargo, desde los ojos del patrón, eran los hijos del propietario de la fábrica y su acercamiento a la escena quizá radica más en la búsqueda del movimiento en un acontecimiento cercano o en la voluntad de inmortalizar la vida de la gran fábrica familiar que en la representación de este momento de la vida de los trabajadores y trabajadoras.

Los creadores del cinematógrafo fueron Louis y Auguste. Eran los hijos de Antoine Lumière, fotógrafo de profesión que llegó a levantar la mayor fábrica de productos fotográficos de Europa, creando un gran imperio que sus hijos supieron aprovechar canalizando el capital acumulado, la tecnología de sus fábricas y la disponibilidad de tiempo en la investigación de nuevos avances tecnológicos en el campo de la fotografía, como el autocromo o la fotografía en relieve. Además de esto, su inquietud por la imagen en movimiento les llevó a diseñar un aparato, el cinematógrafo, que sería la primera máquina de hacer cine de la historia. En torno al año 1895 grabaron las primeras películas de la historia del cine, siendo una de las cuatro pruebas de *La salida de los obreros de la fábrica Lumière* la que se estrenaría el 28 de diciembre de 1895 en el

Salón Indio del Gran Café de París, convirtiéndose en la primera película de la historia. El estreno supuso un gran éxito y alentó a los hermanos Lumière a difundir el invento por toda Europa y por el resto del mundo.

7.1.2. Contexto histórico y líneas de trabajo

La salida de los obreros de la fábrica Lumière es un documento que tiene un doble valor histórico. Por un lado, en su condición como primera película de la historia del cine y por lo tanto de nuestra historia cultural y, por otro, por inmortalizar un momento en la jornada laboral de la plantilla de trabajadores y trabajadoras de una fábrica. Esto nos permite acercarnos desde un enfoque humano (ya que se representa la perspectiva de las personas que hicieron funcionar este proceso) al fenómeno de la industrialización de Europa a finales de siglo XX en el marco de lo que conocemos como la II Revolución Industrial. En este sentido, la película nos permite abordar líneas de análisis de gran valor para el conocimiento escolar, como son: las relaciones entre el cine y la fotografía, las jornadas laborales asociadas a la vida en las fábricas o las relaciones entre realidad y ficción en el cine, en una película documental en la que no había ningún detalle fruto de la casualidad. Los orígenes del cine y la fotografía fueron acontecimientos históricos tanto en el plano tecnológico como en el cultural. El medio con el que se representa es el cine, pero la fábrica representada es una fábrica de fotografía, propiedad del padre de los incipientes cineastas. De esta manera, esta corta película se convierte en un documento crucial a la hora de trabajar tanto la importancia de los desarrollos tecnológicos en las producciones culturales de la época como para interpretar la realidad social y cultural representada.

Líneas de investigación de cara al trabajo escolar:

TABLA 7.2
Líneas de investigación en el aula a partir de la película «Salida de los obreros de la fábrica»

Tiempo/acontecimiento histórico	Línea de investigación en relación a la didáctica de las Ciencias Sociales	Aproximación al tema desde
Orígenes del cine y la fotografía.	Análisis del documento visual y su importancia en el proceso de construcción del relato histórico.	Primeras imágenes en movimiento sobre una de las primeras fábricas de fotografía (cine y fotografía en un mismo documento).
La II Revolución Industrial y el proceso de industrialización de Europa.	La fábrica, la industria fotográfica.	Economía y sistema productivo que hay detrás de esta imagen/la industria.

El capitalismo y el nacimiento de la clase obrera/nueva división social del trabajo.	Análisis de la importancia del momento que se decide representar: el fin de la jornada laboral.	La representación de la clase obrera.

FUENTE: elaboración propia.

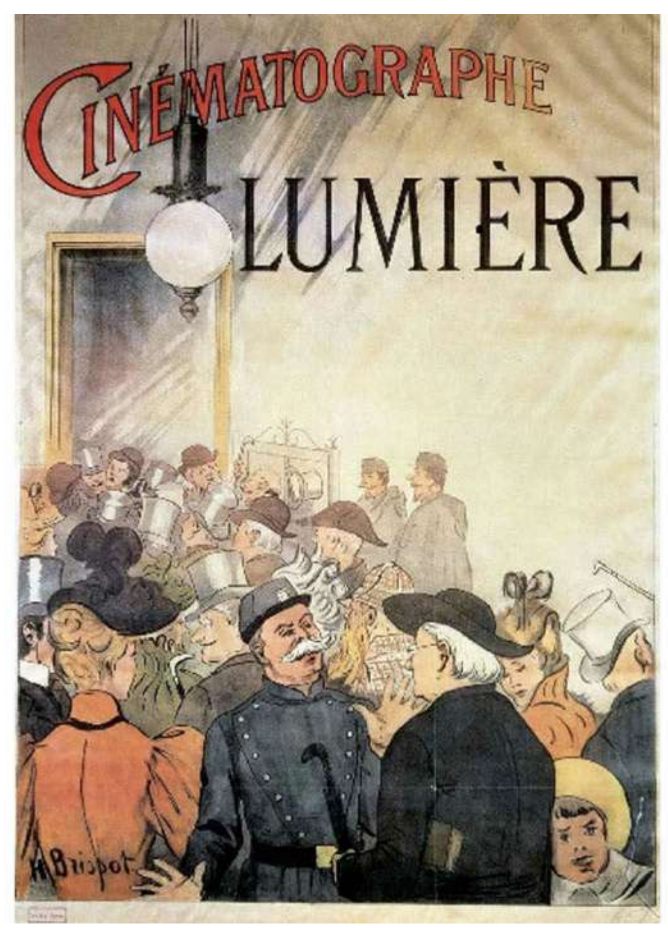
7.1.3. Propuestas de trabajo en el aula

ANTES: Aproximaciones, indagaciones y trabajos previos al visionado.
(Diálogo analítico + Fuentes de la historia + Cultura visual.)

Estreno mundial del cinematógrafo. Conversación en torno a dos imágenes previa a la visualización de la película para poner en común ideas y nociones en torno a los temas planteados y al momento histórico para definir y visibilizar el punto de partida del grupo en relación al tema.

Preguntas para la reflexión colectiva

¿Qué mensajes que transmite este cartel os animarían a ir a ver el estreno de la película que anuncia?
¿Por qué este cartel fue tan eficaz para difundir el estreno de la película en el año 1895?
¿Qué ha ocurrido entre 1895 (nacimiento del cine), 1977 (estreno en China de *Star Wars*) y el momento actual?
¿Cuál podría ser la tercera imagen de la serie, correspondiente al presente?



FUENTE: *National Geografic* (03/02/2018).

Figura 7.3.—Cartel del estreno de *Los obreros saliendo de la fábrica,* 1895.



FUENTE: *El Periódico* (15/12/2015).

Figura 7.4.—Estreno de la película *Star Wars* en China, 1977.

Zootropos y praxinoscopios en el aula (trabajo a partir del objeto o de un vídeo).



FUENTE: *Magazine La Naturaleza,* 1879.

Figura 7.5.—Charles-Émile Reynaud. *El praxinoscopio,* 1877.

Preguntas para la reflexión colectiva

¿Por qué el desarrollo de la fotografía y el nacimiento del cine tuvieron lugar durante la Revolución Industrial?
¿Por qué en este momento de la historia (1895) había tanto interés por la representación del movimiento?
¿Qué papel tuvieron la máquina de vapor y el tren en esta fascinación por el movimiento?

Preguntas a la película. Presentación de la película y elaboración de un guion colectivo con ideas principales para el visionado y una batería de preguntas abiertas que nos ayuden a despertar la curiosidad, el interés y la motivación por la película y por el momento histórico. Las preguntas se elaboran de manera colectiva con el objetivo de ser respondidas desde la película fomentando un visionado activo de la misma.

DURANTE: Actitud activa.
(Interpretación + Cultura visual + Actitud analítica y reflexiva.)
El visionado activo de la película se realiza con la *batería de preguntas* como herramienta de análisis y con las conversaciones previas como punto de partida. Es fundamental en este punto que las preguntas hayan sido elaboradas por los niños y niñas y que, por tanto, respondan a sus intereses y a sus inquietudes en relación a los temas.

A menudo se plantean a los estudiantes preguntas para el análisis de películas realizadas por los y las docentes en función de nuestras agendas de aprendizajes, y en otras ocasiones los niños o las niñas no saben cómo responder porque no se acercan a la película o al tema que en ella se aborda.

La corta duración de este documento nos permite poder visionarlo varias veces desde diferentes ópticas.

DESPUÉS: Reflexión y acción.
(Diálogos + Investigaciones colectivas + Representaciones gráficas + Producciones audiovisuales.)
Puesta en común de las ideas en torno a las preguntas planteadas. Analizamos la película desde dos vías de acercamiento: el contenido (los trabajadores y las trabajadoras, la jornada laboral, las fábricas, el momento de la salida del trabajo, etc.), y por otro lado sus características (lentitud, cine mudo, imagen en blanco y negro, etc.).

Investigación colectiva: la fotografía y el cine en la Revolución Industrial. Una posible pregunta generadora para esta línea de investigación podría ser: ¿qué

condiciones tecnológicas y culturales se dan en este momento histórico que hacen que surja la fotografía y, en consecuencia, el cine? Pregunta abierta cuyas respuestas se construyen desde el conocimiento de nociones básicas sobre el desarrollo industrial y cultural en Europa a finales del siglo XIX. Trabajo por grupos a través de técnicas basadas en la indagación y la investigación colectiva.

Mapa colectivo sobre la vida industrial de la ciudad o de la comarca en la que vivimos. Investigación sobre el presente y el pasado industrial de nuestros territorios: las fábricas que tuvieron o tienen mayor importancia, la actividad fabril.

Eje cronológico, con una doble línea de contenidos: en la parte superior, los acontecimientos clave y principales logros tecnológicos de la Revolución Industrial. En la línea inferior, los momentos clave en la historia del cine y la fotografía, así como sus creaciones tecnológicas fundamentales (daguerrotipo, cinematógrafo, etc.). El trabajo colectivo de indagación en torno a los hechos históricos y la representación gráfica de los mismos en una doble línea del tiempo permite entender los dos fenómenos como parte de una misma coyuntura histórica.

Diálogo grupal sobre el momento actual que atraviesa el cine, conversación colectiva sobre: salas que no se llenan, estrenos *online,* herramientas de producción fílmica al alcance de todos y todas, y posible organización de un estreno en la escuela.

El momento actual de la industria. ¿Por qué se dice que estamos en la Tercera Revolución Industrial? ¿Cuáles serían las características principales de esta revolución?

7.1.4. Temas transversales

La mujer que ya no es solo «el alma del hogar». (educación para la igualdad). Conversación en torno a la representación de las mujeres en la película saliendo de la fábrica junto a los hombres. Esto, que ahora nos parece normal, es una realidad social que trajo el proceso de industrialización a nivel mundial y que cambió la situación de la mujer y su participación en la vida pública más allá de la esfera doméstica.

Este fenómeno tiene fácil traducción a la vida de los estudiantes que crecen en familias en las que en algunos casos las mujeres tienen un trabajo asalariado fuera de casa, y en otros las mujeres realizan su trabajo dentro de casa o en el campo.

El final de la jornada laboral/el final de la jornada escolar (educación emocional). Elaboración de una producción audiovisual de carácter colectivo en la que ocupamos el papel de los hermanos Lumière retratando el final de la jornada escolar en el alumnado y en los maestros y las maestras. Este proceso puede entenderse como un ejercicio de carácter sociológico, pero aquí se plantea fundamentalmente desde la voluntad de acercamiento a las circunstancias de vida de otras personas, lo que puede ayudar a generar una empatía hacia ellas. Esta actividad puede traducirse también al contexto familiar realizando grabaciones con los adultos de la familia en su momento de finalización de sus jornadas de trabajo y generando conversaciones en torno a sus

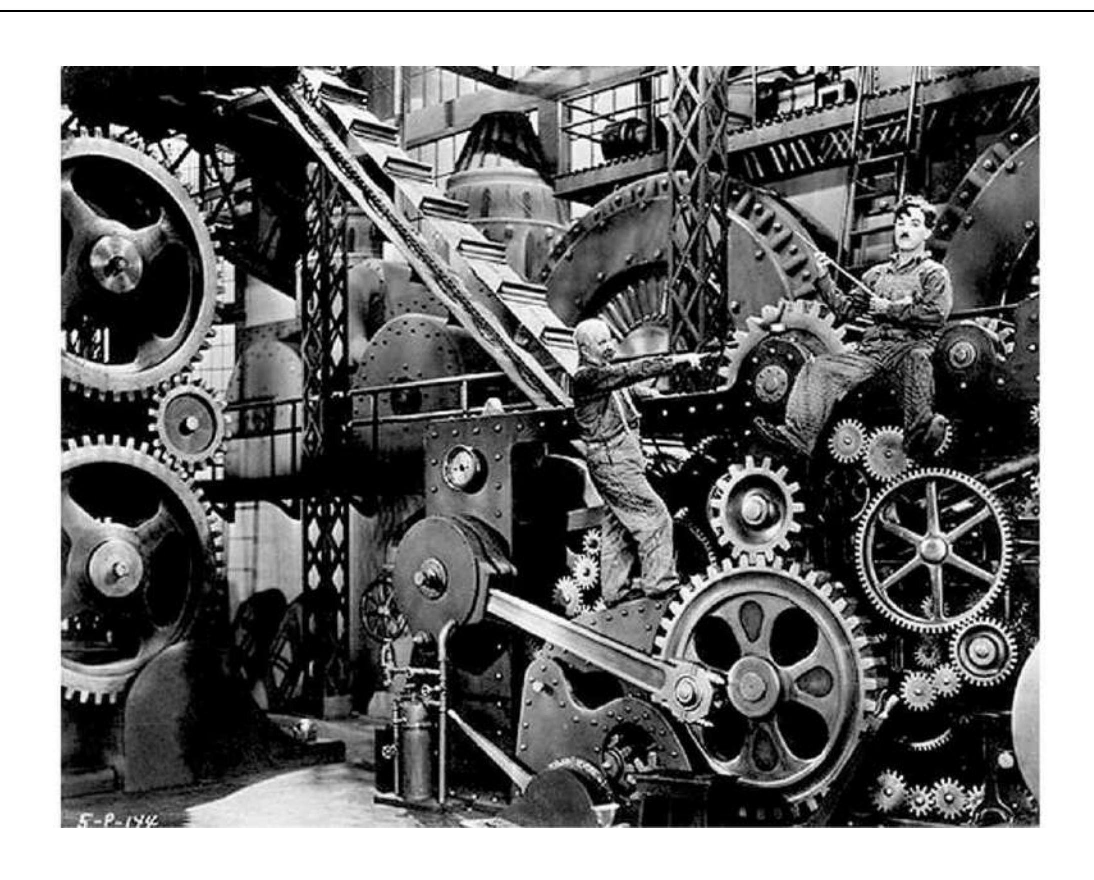
emociones en ese momento del día.

7.2. La crítica social: *Tiempos modernos*

7.2.1. Contexto de la película

Tiempos modernos es una de las joyas de la época dorada del cine y la última obra de Charles Chaplin en la que pudimos disfrutar de la entrañable y mordaz figura de Charlot. La película se estrenó en el año 1936, momento en que el cine sonoro estaba ya instalado en las pantallas norteamericanas, esto le proporcionó al director la posibilidad de incorporar sonidos como el de la maquinaria de la fábrica o la música de fondo en las coreografías. En esta película se escucha por primera vez la voz de Charlot tarareando una canción al final de la película, sin que esto impidiera al director conservar la gestualidad y la evocación del cine mudo que tanto había aportado a su trabajo a través de este entrañable personaje.

La película narra la historia de un obrero que entra a trabajar en la cadena de montaje de una fábrica, sufriendo las consecuencias del carácter alienante del trabajo. Chaplin utiliza una mirada aparentemente ingenua hacia las lógicas del *fordismo* que esconde una sátira en forma de crítica social. La película plantea una crítica a la explotación de los trabajadores y las trabajadoras en los centros de trabajo en aras de la productividad.



Ficha técnica

Título: *Tiempos modernos (Modern Times)*

Año: 1936

Duración: 89 min.

País: EE. UU.

Dirección: Charles Chaplin

Género: Comedia/Sátira/Crítica social

FUENTE: fotograma de la película.

Figura 7.6.—Charles Chaplin. *Tiempos Modernos,* 1936.

Las películas de Charles Chaplin nos ofrecen una mirada sencilla y de fácil comprensión a realidades complejas de la vida contemporánea. En este caso, la vigencia de la película, abordando temas presentes en las sociedades actuales como las crisis económicas o los movimientos migratorios, hacen de esta película una gran herramienta de reflexión en el aula sobre el mundo que habitamos, sobre la sociedad contemporánea.

La película nos brinda el enfoque macro, explicándonos el modelo en que se basan los sistemas productivos; y el enfoque micro, que tiene que ver con la manera en la que esos movimientos macroeconómicos afectan a las personas y a sus condiciones vitales (comida, casa, trabajo, salud, etc.).

7.2.2. Contexto histórico y líneas de trabajo

Tiempos modernos relata un momento crucial en la historia del capitalismo posterior a 1929, fecha en la que se produce una caída en la bolsa en Estados Unidos sin precedentes que acarreó consecuencias económicas de gran impacto para la población mundial. La década posterior, conocida como la época de la Gran Depresión, se materializó en una gran crisis económica que trajo paro, migraciones y precariedad laboral.

La película es una lección magistral de economía y política contada con un lenguaje sencillo y satírico, desde la mirada de un obrero que intenta sobrevivir a la dureza de un sistema que pone como objetivo los niveles de producción a costa del trabajo precario y enfermizo de sus trabajadores y trabajadoras. La figura de Chaplin encarna el papel de tantos trabajadores y trabajadoras afectados física y emocionalmente por los ritmos productivos de sus lugares de trabajo y de su lucha por escapar hacia un modelo de vida más sencillo y humano. Las personas frente a las máquinas, en una batalla en la que estas

últimas son las ganadoras en ese momento en que Charlot es literal y metafóricamente engullido por el engranaje del progreso.

Por su lenguaje sencillo y de fácil conexión con la mirada infantil y por los temas que trata, de una vigencia absoluta, esta película es una gran herramienta a utilizar en el aula en un trabajo de análisis colectivo del sistema en que vivimos y del papel de los seres humanos en él. Además de ello, nos sirve para analizar los cambios en los modelos de producción en un momento como el presente, en el que el dinero no se genera a partir de la fuerza de trabajo en las cadenas de montaje sino en el espacio virtual de los grandes movimientos macroeconómicos.

Líneas de investigación de cara al trabajo escolar:

TABLA 7.3

Líneas de investigación en el aula a partir de la película «Tiempos modernos»

Tiempo/acontecimiento histórico	**Línea de investigación en relación a la didáctica de las Ciencias Sociales**	**Escena**
Crack del 29, Gran Depresión (años 30).	Consecuencias para las personas de las grandes crisis económicas.	Paro, migración en las calles.
Fordismo.	Modelo productivo de la Revolución Industrial. ¿Por cuál ha sido sustituido?	Charlot engullido por la máquina del progreso.
El progreso y la deshumanización del individuo/la explotación.	Reflexión sobre las relaciones y contradicciones entre ser humano y máquina.	Presentación del robot que da de comer a los trabajadores y las trabajadoras para que no hagan la parada del almuerzo. Charlot ajustando tuercas en la cadena de montaje.
Las revueltas sociales del siglo XX.	Análisis de los motivos de las protestas.	Manifestación + cárcel

FUENTE: elaboración propia.

7.2.3. Propuestas de trabajo en el aula

ANTES: Aproximaciones, indagaciones y trabajos previos al visionado.

(Diálogo analítico + Fuentes de la historia + cultura visual.)

Conversación colectiva y puesta en común sobre las crisis económicas. ¿Qué son? ¿Qué consecuencias tienen para la gente?

La vida en las fábricas. Visionado de un breve reportaje de televisión sobre trabajo fabril vinculado a la realidad del territorio en el que se encuentre el centro (manufactura

de frutas, montaje de automóviles, etc.) y que pueda estar conectado con la realidad familiar de algunos de los y las estudiantes. Conversación colectiva y análisis de las características del trabajo. ¿Por qué es necesario el trabajo industrial? ¿En qué se basan las tareas de las fábricas? ¿Cuál es la parte más difícil de este trabajo?

Preguntas a la película. Presentación de la película y elaboración de un guion colectivo con ideas principales para el visionado y de una batería de preguntas abiertas que nos ayuden a despertar la curiosidad, el interés y la motivación por la película y por el momento histórico. Las preguntas se elaboran de manera colectiva con el objetivo de ser respondidas desde la película, fomentando un visionado activo de la misma.

DURANTE: Actitud activa.

(Interpretación + Cultura visual + Actitud analítica y reflexiva.)

El visionado activo de la película lo realizaremos con la *batería de preguntas* como herramienta de análisis y con las conversaciones previas como punto de partida. En función del objetivo que tengamos con la utilización de la película en el aula, podremos proyectar toda la película o solo las escenas sobre las que queremos trabajar acompañadas de sus actividades complementarias.

DESPUÉS: Reflexión y acción.

(Diálogos + Investigaciones + Representaciones gráficas + Producciones audiovisuales.)

Análisis colectivo de las imágenes. El modelo de producción conocido como *fordismo* surge en las fábricas de Ford en los años veinte, donde nace este sistema de fabricación en serie y, en consecuencia, el trabajo en cadenas montaje.

Preguntas para la reflexión colectiva

¿Por qué es beneficiosa para las empresas esta forma de producción? ¿En qué se diferencia de la fabricación artesana de productos? ¿Qué se requiere a los trabajadores y las trabajadoras en cada tipo de modelo productivo? ¿Cómo crees que viven su trabajo en cada caso?



FUENTE: *Diario Motor* (29/04/2016).

Figura 7.7.—Proceso de fabricación del Ford Model T.



FUENTE: *Pixabay*.

Figura 7.8.—Fabricación artesanal de cestas.

Diálogo grupal. En la escena más conocida de esta película, Charlot es devorado por la máquina del progreso en una suerte de lucha entre hombre y máquina en la que esta última gana la partida. Analizamos a partir de este fragmento las contradicciones del progreso.

Producción audiovisual colectiva sobre la memoria de las acciones que se repiten en nuestros cuerpos. El trabajo repetitivo ajustando media vuelta de tuerca en la cadena de

montaje acaba traspasando a Charlot, hasta tal punto que su cuerpo interioriza y repite los movimientos en su camino hacia el baño, donde la presencia de la mirada del jefe insiste en esa idea de repetición y continuidad en el trabajo. Proponemos una puesta en común y posterior grabación de minicápsulas de vídeos performativos en torno a los movimientos que nuestro cuerpo repite de manera inconsciente (levantarnos, ir al colegio, sentarnos y levantarnos de los pupitres, etc.). La coreografía y posterior visionado de los grupos funciona en este caso como herramienta de toma de conciencia y de análisis.

Diálogo colectivo sobre las protestas sociales. Al salir del hospital, Charlot se incorpora a una manifestación de manera casual y es confundido con el líder de la misma. ¿Por qué los manifestantes son perseguidos por la policía? ¿Qué características tiene el personaje de Charlot que le convierten en un individuo no grato para la policía? ¿Qué diferencias hay entre la manera en la que Charlot quiere vivir la vida y las lógicas del mundo en que vive?

Investigación colectiva sobre la Gran Depresión de los años treinta y las consecuencias que tuvo para la población. A juzgar por las situaciones difíciles que Charlot y el resto de personajes viven a lo largo de la película y de la situación social en la que está ambientada: ¿cuáles serían los motivos por los que se estaría manifestando este grupo de personas? ¿Qué lemas aparecerían en las pancartas de las personas afectadas por esta gran crisis?

Mapa colectivo sobre ideas e inventos del mundo actual que supongan una confrontación entre el ser humano y las máquinas o de robots que estén presentes y normalizados en nuestra vida cotidiana que hayan sustituido el trabajo y las relaciones entre personas.

7.2.4. Temas transversales

La deshumanización (educación emocional). El papel de la tecnología en la vida de nuestros alumnos y nuestras alumnas es cada vez más importante, principalmente como herramienta de comunicación y socialización. El uso de los teléfonos móviles como herramienta comunicativa sustituye a menudo los espacios tradicionales de relación social y comunicación entre iguales y hace que las habilidades sociales de los niños y las niñas se vean mermadas y sustituidas por habilidades tecnológicas. Podemos entender esta nueva realidad social como un proceso de deshumanización en el que los espacios virtuales que dibujan las máquinas sustituyen los espacios físicos tradicionales de convivencia. En ese sentido podemos preguntarnos, a raíz de la escena de la película en la que se presenta el robot que da de comer a los trabajadores y las trabajadoras sin dejar su puesto, ¿qué cosas buenas y malas nos han traído los avances tecnológicos? ¿Qué papel juegan las máquinas en nuestras formas de relacionarnos con otras personas? ¿Qué tendría que cambiar en nuestra forma de usar las máquinas para que esta fuese más

humana?

El trabajo y la salud (educación para la salud). Tiempos modernos narra la historia de un trabajador que acaba enfermando a causa del carácter alienante de su trabajo. Las tareas repetitivas, la falta de comunicación y el excesivo número de horas hacen que su trabajo en la cadena de montaje acabe afectando a su equilibrio emocional y, en consecuencia, a su salud. El proceso de pérdida de la estabilidad emocional de Charlot en esta película es un punto de partida interesante desde el cual abrir una conversación con los y las estudiantes sobre el papel del trabajo en la sociedad actual. ¿Por qué motivos enferma Charlot? ¿Qué aspectos del trabajo de Charlot eliminaríais para que fuera más saludable? ¿Son compatibles el trabajo y la salud?

7.3. Pensar la profesión: La profesora de Historia

> «La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género y de cualquier forma de racismo y xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico, al igual que otros casos de represión o totalitarismo, pasado o actual, por motivos ideológicos, políticos, religiosos, racistas o de cualquier otra índole.»

(DOE 103/2014, p. 18973)

7.3.1. Contexto de la película

Anne Gueguen, profesora de historia con años de experiencia docente, afronta un nuevo curso como tutora de una clase en la que los estudiantes han sido agrupados por su bajo rendimiento académico. Vidas complicadas, situaciones familiares complejas y poca motivación hacen de la clase de historia un espacio difícil tanto para el aprendizaje como para las relaciones entre estudiantes. Un día, la profesora propone al grupo participar en el Concurso Nacional de la Resistencia y la Deportación, certamen dirigido a centros educativos, con un proyecto sobre la experiencia de los y las jóvenes en los campos de concentración nazis durante el Holocausto.



Ficha técnica

Título: *La profesora de historia (Les héritiers)*

Año: 2014

Duración: 105 min.

País: Francia

Dirección: Marie-Castille Mention-Schaar

Género: Ficción/Drama

FUENTE: fotograma de la película.

Figura 7.9.—Marie-Castille Mention-Schaar. *La profesora de historia,* 2014.

El reto deja perpleja a toda la comunidad educativa, incluidos a sus propios alumnos, que, en un primer momento, no se ven capacitados para hacer algo así. El desarrollo del proyecto les hará conectar con la realidad humana que reside en este duro episodio de la historia y les llevará a conocer y comprender en su complejidad los detalles de este momento histórico sin precedentes.

La profesora de Historia es una de esas películas que te devuelve la fe en la educación, en la que vemos cómo un proceso educativo bien organizado consigue conectar emocionalmente a un grupo de alumnos y alumnas desmotivados con una de las realidades más duras que han tenido lugar en la historia de la humanidad. La empatía en este caso es la clave para el aprendizaje de la historia, de la mano de un proyecto basado en la investigación colectiva y el trabajo colaborativo.

La película es más que una narración de un proceso educativo de éxito, surge del proceso mismo. Uno de los protagonistas de la historia real, Ahmed Dramé (Malik), interesado en dedicarse profesionalmente al cine escribe, años después de haber terminado sus estudios en el instituto Léon Blum, el guion de una película basada en su experiencia como parte de este proyecto educativo y lo envía a la directora de cine francesa Marie-Castille Mention-Schaar. A la directora no solo le encanta la propuesta, sino que se desplaza hasta el barrio para conocer el contexto, la escuela y a sus protagonistas, transformando el guion del joven Malik en la película que nos ocupa.

7.3.2. Contexto histórico y líneas de trabajo

La profesora de Historia es una película contemporánea cuya trama se desarrolla en un centro educativo de una ciudad de la región parisina. Los códigos culturales que recrea son compartidos con los y las estudiantes de nuestras escuelas, pero el proceso de

investigación colectiva que aborda esta clase nos acerca a la Alemania nazi y la II Guerra Mundial. Su investigación es la nuestra en el desarrollo de esta película en la que el grupo de estudiantes inicia un proyecto en torno a la situación de los jóvenes en los campos de concentración. Por tanto, el contexto histórico al que nos acerca esta película nos plantea un doble escenario, en el que por un lado podemos analizar nuestro presente y por otro lado el contexto europeo de la II Guerra Mundial y el Holocausto.

Enseñar el Holocausto: la temática que plantea la película supone un reto en la didáctica de la historia al abordar un capítulo especialmente cruel de la historia de la humanidad como es el Holocausto. Se ha reflexionado mucho en contextos educativos sobre la importancia y pertinencia de la enseñanza de este episodio fundamental de nuestra historia debido a la dureza de su contenido. Sin embargo, el debate ahora no parece estar en si hay que tratarlo o no, sino en las formas de tratarlo. Su presencia en el currículum de Educación Primaria hace que sea necesario plantearse formas de abordarlo en el aula, aunque no sea de manera explícita. En ese sentido, *La profesora de Historia* se presenta como una herramienta de trabajo útil para maestros y maestras de los últimos cursos de Primaria, ya que no aborda el Holocausto como tema central, sino que relata la experiencia de un grupo de estudiantes en su proceso de acercamiento a esta terrible realidad histórica.

Como afirma el experto en estudios sobre genocidios Gregory H. Stanton (1998): «Genocidio es un proceso que se desarrolla en pasos, que es predecible y que se puede influir en él». Según Stanton, presidente del Genocide Watch, los ocho pasos que construyen el camino que lleva a los genocidios en general, y al Holocausto en particular, serían: la clasificación y creación de diferencias entre personas; la simbolización o identificación de esas diferencias; la deshumanización o categorización de las personas diferentes como seres inferiores; la creación de una organización política y militar; la segregación o separación física entre grupos; la identificación; la concentración en guetos; el exterminio (el genocidio) y la posterior negación de los hechos.

Esta descripción del proceso nos da las pistas educativas a la hora de abordar este tema en el contexto de la Educación Primaria teniendo en cuenta que uno de los fines últimos de la enseñanza y aprendizaje de la historia es el conocimiento de hechos del pasado para evitar reproducir errores en el futuro. En ese sentido, se plantearán propuestas prácticas que ayuden a abordar los primeros pasos apuntados anteriormente para trabajar hacia la convivencia con las diferencias y el respeto hacia ellas como base para una futura comprensión de la realidad histórica compleja que envuelve el Holocausto.

Igualmente, se recomienda esta propuesta didáctica para trabajarla en 6.º curso, momento en el que, además, el currículum recomienda contenidos de historia contemporánea.

Líneas de investigación de cara al trabajo escolar:

TABLA 7.4

Líneas de investigación en el aula a partir de la película «La profesora de historia»

Tiempo/acontecimiento histórico	Línea de investigación en relación a la investigación de las CCSS	Escena/s
La diversidad cultural, racial y étnica en los países europeos en el siglo XXI.	La convivencia en la diversidad y en la tolerancia a las diferencias como base de las relaciones humanas.	Discusión entre profesora y alumna con velo sobre su uso en el centro educativo. Conversación en la reunión de profesores sobre el uso de la falda larga por alumnas musulmanas. Discusión entre Olivier y Malik sobre el significado de ser musulmán.
La Alemania nazi (1933-1945).	Dictaduras, estados totalitarios, racismos, persecución.	Melanie y el *Diario de Ana Frank.*
La Segunda Guerra Mundial (1939-1945).	Introducir la Segunda Guerra Mundial para comprender el Holocausto y, por tanto, el relato de la película.	Explicación del mapa por parte de la profesora en la visita al museo de la memoria.
El Holocausto en la escuela (1941-1945).	Los derechos humanos, la discriminación, el genocidio. La dificultad de hablar sobre episodios duros de la historia.	Escena de presentación del proyecto por parte de la profesora y la delegada del concurso nacional. «Quizá nosotros no estamos preparados para hablar de esto.»
El aprendizaje de la historia a través de proyectos de trabajo.	La reflexión de los estudiantes sobre formas de aprender y de enseñar historia.	Escena I: primeros días del curso, la clase de historia. Escena II: la profesora entra en el aula y todos están trabajando en el proyecto por grupos y de manera autónoma.

FUENTE: elaboración propia.

7.3.3. Propuestas de trabajo en el aula

ANTES: Aproximaciones, indagaciones y trabajos previos al visionado.
(Diálogo analítico + Fuentes de la historia + Cultura visual.)

Maestra Anna Frank. Introducción a la II Guerra Mundial por parte del/la docente necesaria para comprender el sentido de la película. En este punto, el contenido histórico no es el fin en sí mismo, sino que se convierte en un aprendizaje necesario para comprender algo que vendrá posteriormente, los conocimientos históricos son la herramienta para conseguir otros objetivos. Lectura de un fragmento del *Diario de Anna Frank* para abordar la guerra y la persecución desde la experiencia de una niña de trece años. Pueden utilizarse ediciones especiales para Educación Primaria, noveladas o ilustradas.

Estrellas amarillas en la chaqueta. Análisis y conversación colectiva en torno a las siguientes imágenes que nos sirven para hablar de la persecución previa al Holocausto

que sufrió el pueblo judío y que está relacionada con las fases que mencionábamos anteriormente: clasificación, simbolización, deshumanización y concentración de las personas que son perseguidas por ser consideradas diferentes.



FUENTE: Institute of Contemporary History and Wiener Library Limited.
Figura 7.10.—Boicot a negocios judíos, 1935.



FUENTE: Institute of Contemporary History and Wiener Library Limited.
Figura 7.11.—Detención de judíos con la estrella amarilla impuesta cosida en la ropa, 1935.

Preguntas para la reflexión colectiva

¿Cómo interpretamos las dos imágenes?
¿Qué efecto tenían las estrellas amarillas en las personas que las llevaban cosidas a la

ropa?
¿Y en las personas que las veían por la calle?
Las ideologías no son visibles en nuestro aspecto, ¿cuál es el motivo de querer visibilizar aquello que está dentro de nosotros, como nuestras ideas, nuestra procedencia o nuestras creencias religiosas?

Preguntas a la película. Las conversaciones previas sobre el *Diario de Ana Frank* y las imágenes sobre la persecución al pueblo judío aportan algunas ideas básicas para poder ver la película con unas mínimas herramientas históricas y emocionales. A partir de ahí se plantea la elaboración de un guion colectivo con ideas para el visionado y con una batería de preguntas abiertas que ayuden a despertar la curiosidad, el interés y la motivación por la película y por el momento histórico. Las preguntas se elaboran de manera colectiva con el objetivo de ser respondidas desde la película fomentando un visionado activo de la misma.

DURANTE: Actitud activa.

(Interpretación + Cultura visual + Actitud analítica y reflexiva.)

El visionado activo de la película lo realizaremos con la *batería de preguntas* como herramienta de análisis y con las conversaciones previas como punto de partida.

En función del objetivo que tengamos con la utilización de la película en el aula, podremos proyectar toda la película o solo las escenas sobre las que queremos trabajar acompañadas de sus actividades complementarias. En este caso la edad de los estudiantes también afecta a la elección.

DESPUÉS: Reflexión y acción.

(Diálogos + Investigaciones colectivas + Representaciones gráficas + Producciones audiovisuales.)

Testimonios en la historia (I). Investigación colectiva sobre los acontecimientos históricos más importantes que se dieron en España y en el resto de Europa entre los años 1932 y 1945 y elaboración de una línea del tiempo que refleje los dos recorridos históricos. ¿Qué episodios de nuestra historia están conectados o nos recuerdan a los que estamos conociendo a través de esta película? ¿Quién podría darnos testimonio directo de ellos igual que Léon Zyguel lo hizo con los alumnos del instituto Léon Blum?

Testimonios en la historia (II). Creación de cortos documentales en los que gente cercana a nosotros (abuelos o abuelas, vecinos y vecinas, personas de nuestra localidad) nos cuenten su experiencia personal o la de sus familiares como protagonistas de los momentos históricos que hemos reflejado en la línea del tiempo.

Aprender historia/Hacer preguntas a la historia. Trabajo por grupos a partir de nuestro libro de historia. Elegimos un capítulo y lo revisamos planteándole preguntas que podrían responderse desde la experiencia personal de sus protagonistas.

¿Para qué los guetos? ¿Para quién los guetos? Investigación y elaboración de mapa

de ideas colectivo en torno a este concepto. *¿En qué situaciones utilizamos la palabra gueto? ¿Cuáles son las características de las personas que viven en lo que llamamos guetos en el momento actual? ¿Cuál era la función de los guetos en la causa antisemita?* El mapa se completa con definiciones, fragmentos de diarios, poemas e imágenes obtenidas en el proceso de indagación a través de consultas a la biblioteca y en internet.

7.3.4. Temas transversales

Resolución pacífica de conflictos. Conversación sobre los enfrentamientos en el aula que tienen lugar al comienzo de la película. *¿Podrían evitarse de alguna forma? ¿Cómo definiríamos este estado de ánimo de los chicos y las chicas que les hace enfadarse con facilidad?* Volvemos a grabar la escena de la película desde otra forma de gestionar el conflicto entre compañeros.

Racismo y xenofobia. *Todos y todas diferentes.* Debate sobre las diferencias (étnicas, religiosas, de origen o raza). Hacemos nuestro el debate surgido entre la alumna y la maestra en torno al uso del velo en la escuela. *¿Cuáles son, en nuestra escuela, las situaciones de discriminación de las personas que consideramos diferentes?*

BIBLIOGRAFÍA

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación.* Barcelona: Graó.

Ankersmit, F. (1994). *History and Tropology: The rise and fall or metaphor*. Berkeley: University of California Press.

Barrenetxea, I. (2007). Sobre la relación entre historia, cine y memoria: II República y Guerra Civil. En O. Aldunate e I. Heredia (coords.), *I Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea de la AHC* (pp. 43-55). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para Secundaria y Bachillerato*. Barcelona: Graó.

Caparrós, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través de la ficción. *Quaderns de Cine, 1,* 25-35.

Decreto 103/2014 de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 114, de 16 de junio de 2014).

Dubois, P. (1994). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Esteban, J. (2002). Bruner's narrative theory and its implications in an hermeneutical pedagogy, *Cultura y Educación, 14*(3), 253-265.

Ferro, M. (1980). *Cine e Historia*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. Colección Punto y Línea.

— (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel Historia.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte.* Barcelona: Octaedro.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Iconoclasistas (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias Pedagógicas, 8,* 68-88.
Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.
Rosenstone, R. (1997). *El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.
— (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla. En G. Camarero, B. de las Heras y V. de Cruz (eds.), *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine* (pp. 9-18). Madrid: Ediciones JC Rodríguez.
Sánchez-Biosca, V. (2006). *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Cátedra.
Stanton, G. H. (1998). *The Eight Stages of Genocide: How Governments Can Tell When Genocide Is Coming and What They Can Do To Stop It*. Whasington, DC: Woodrow Wilson Center Press.
Valero, T. (2008). Entrevista a Enrique Martínez-Salanova para *CineHistoria* [Consulta: 17 de noviembre de 2017]. Disponible en: http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/entrevista_cine_historia.htm.

8
Los recursos cartográficos *online* y las TIG para la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico

FRANCISCO JAVIER JARAÍZ CABANILLAS



1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los conceptos espaciales que se trabajan en el aula permite al alumnado desarrollar aprendizajes que le sirven de ayuda para desenvolverse en su día a día con autonomía y resolver situaciones cotidianas complejas, además de promover la comprensión de los mismos. Para ello es necesario trabajar las nociones espaciales a través de actividades significativas y vivenciadas que fomenten una buena percepción y orientación.

Para el alumnado de Educación Primaria y los primeros cursos de Educación Secundaria es esencial desarrollar correctamente la percepción espacial y comprender los contenidos conceptuales básicos de la Geografía relacionados con la mencionada competencia. Para alcanzar los objetivos didácticos planteados en relación al espacio geográfico y hacer de la Geografía una materia atractiva, se estima que los recursos cartográficos, ya sean en papel u *online,* y las tecnologías de la información geográfica (en adelante TIG) con los sistemas de información geográfica (en adelante SIG), pueden ser herramientas esenciales para, a través de contenidos procedimentales vinculados a competencias prácticas, llegar a alcanzar un conocimiento pleno de los conceptos básicos de la mencionada materia.

Son muchas las posibilidades didácticas que ofrece el espacio geográfico en cuanto a contenidos conceptuales y actitudinales, ya que puede aparecer como un espacio vivido, percibido o concebido, a través de emociones, representaciones sociales o actividades vinculadas a la gestión política del territorio, respectivamente. Por ello, las expectativas que genera un territorio, la valoración social del espacio y la ordenación de usos y actividades en el mismo pueden ser abordadas en el aula de una manera más dinámica e innovadora en aras de una mejor comprensión por parte del alumnado diana del trabajo (Souto, 2012).

Dentro de la realidad espacial geográfica, la relevancia didáctica adquirida en relación a la implicación ciudadana y social por el paisaje, el patrimonio natural y cultural, los movimientos migratorios o el crecimiento urbano, entre otras cuestiones, ha motivado que en este capítulo se analicen una serie de contenidos empleando herramientas vinculadas a competencias procedimentales y nuevas tecnologías.

Fomentar el valor educativo del paisaje, del patrimonio, de los espacios urbanos o de la problemática social, e incentivar su conservación o el abordaje de una educación ciudadana responsable desde los centros educativos, es fundamental para el propósito

final de este capítulo. La metodología educativa innovadora seguida se basa en el trabajo con aplicaciones procedimentales prácticas o herramientas colaborativas cartográficas vinculadas a los sistemas de información, de tal modo que el alumnado cree sus propios contenidos conceptuales multidisciplinares y trabaje competencias como las relacionadas con las nuevas tecnologías, o actitudes vinculadas a la concienciación social y ambiental (Hernández et al., 2018).

El presente trabajo tiene como objetivo general fomentar el conocimiento del espacio geográfico con el empleo de cartografía digital y las TIG. Pero a este objetivo se suman otros específicos más concretos como: 1) potenciar la correcta comprensión del espacio geográfico y su vinculación con la educación ciudadana responsable; 2) fomentar el empleo y uso de cartografía digital para entender realidades complejas; 3) desarrollar actividades que fomenten la adquisición de contenidos conceptuales geográficos; 4) aprender a utilizar herramientas como los SIG y sus aplicaciones más básicas, y 5) resaltar la importancia del estudio de la Geografía como materia transversal esencial para generar ciudadanos responsables y participativos socialmente hablando. Para lograr los objetivos mencionados se presentan una serie de actividades vinculadas con el conocimiento espacial y la vivencia del mismo como parte de una metodología didáctica atractiva para abordar el espacio geográfico en el aula de Primaria y primeros cursos de Secundaria.

LECTURAS PARA FOMENTAR EL DEBATE

Para comprender la importancia del espacio geográfico en la sociedad actual y cómo el conocimiento de los conceptos vinculados a este puede hacernos mejores ciudadanos comprometidos con el medio ambiente y la población más desfavorecida, recomendamos la lectura de tres libros esenciales para entender la relevancia de la Geografía en los mencionados procesos:

— Kaplan, R. D. (2013). *La venganza de la geografía: cómo los mapas condicionan el destino de las naciones*. Barcelona: RBA.
— Del Molino, S. (2016). *La España vacía*. Madrid: Turner.
— Marshall, T. (2017). *Prisioneros de la geografía: todo lo que hay que saber sobre política global a partir de diez mapas*. Barcelona: Península.

REFLEXIONA

Parte del contenido de los tres libros gira en torno a la geopolítica y la relevancia de la cartografía y su manipulación para moldear destinos, límites, opiniones y conflictos (a través de la generación de los mismos). ¿Qué opinión te merece esta afirmación?

2. DESARROLLO CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO

En este capítulo se presentan una serie de propuestas de intervenciones didácticas para trabajar con cartografía o TIG en las asignaturas de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Geografía e Historia en Educación Secundaria. El objetivo de este capítulo es fomentar que el alumnado desarrolle sus capacidades espaciales de una manera atractiva, al mismo tiempo que conocen, exploran y valoran un paisaje comprendiendo cómo han variado las relaciones del hombre con su entorno natural a lo largo de los años. Del mismo modo, se tratará de convertir a estos en ciudadanos responsables y participativos a través del conocimiento del comportamiento en sociedad del ser humano, de cómo cambia una ciudad o cómo afecta el devenir económico a los movimientos poblacionales.

El concepto de «espacio geográfico» comprende y abarca un significado dinámico territorial, político, económico, cultural y/o social, en tanto que el ser humano interviene en el medio físico modificándolo. Este integra, por un lado, elementos naturales, bióticos y abióticos y, por otro, elementos culturales, tangibles e intangibles, testimonios de la actividad antrópica que se manifiesta de múltiples y diversas maneras, dotando a un territorio de un significado propio, con una historia propia (Miralbés e Higueras, 1993; Pillet, 2001; Souto, 2007).

Para apreciar el espacio geográfico es preciso conocerlo, entender cómo funciona. Las nuevas necesidades de la sociedad globalizada, regida por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), han supuesto numerosos cambios que también han alcanzado a la forma de conocer el espacio. Concretamente, la introducción de las TIG ha determinado nuevos modos de contemplar el medio terrestre y los recursos que integran cualquier lugar del mundo (Luque, 2011; Buzo, 2015 y 2016).

Esta forma de observación del territorio llega hasta las escuelas e institutos dentro de sus esfuerzos por conseguir un alumnado más participativo y activo en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la competencia digital va integrándose, favoreciendo actividades más dinámicas, procesos de enseñanza mediante apoyos audiovisuales o un incremento del aprendizaje autónomo del alumnado (Centeno y Cubo, 2016; Pérez et al., 2016).

Las asignaturas vinculadas con las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia impulsan en su justa medida el manejo de las TIG, proponiendo nuevos desafíos para analizar, comprender y valorar los espacios, es decir, para entender la realidad y adquirir compromisos éticos y ciudadanos. Estas disciplinas inciden en el medio próximo al alumnado, entendiéndolo como el espacio producido por la sociedad, consecuencia de las relaciones que se establecen en él y la apropiación que el ser humano hace de la naturaleza (Claudino y Spinelli, 2012). Hay múltiples formas de entender el espacio: comprensión de textos, observación de imágenes, indagación en periódicos o páginas

web, visualización de vídeos, documentales o películas, lectura de mapas, análisis de gráficos, utilización de herramientas y aplicaciones informáticas o la experiencia personal y directa en el medio. Todas ellas son muy diferentes, favoreciendo unas en mayor medida la participación y la manipulación del alumnado, mientras que otras continúan estando marcadas por los modelos tradicionales de enseñanza.

Este trabajo presenta unas intervenciones didácticas eminentemente prácticas centradas en las TIG como herramientas para entender el paisaje, todo ello con el objetivo de introducir y consolidar las competencias procedimentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. El espacio geográfico y la comprensión del mismo

En educación, desde las primeras etapas el espacio tiene una vinculación muy estrecha con el esquema corporal, puesto que es el punto inicial de referencia y orientación. La orientación está unida al proceso de lateralización, entendiendo este como el conjunto de las predominancias particulares de una parte a otra simétrica del cuerpo. Este desarrollo está conectado con la organización, por un lado, del esquema corporal y, por otro, con los conceptos de espacio y tiempo (Rael, 2009). Pero desde las Ciencias Sociales el espacio remite básicamente al entorno, lugares en los que se desarrollan las actividades humanas y la representación física, empírica, de la idea de espacio (Comes, 2002).

Se está, a tenor de lo indicado, ante dos tipos de espacio. Por un lado, el espacio geográfico, que se considera como objeto de conocimiento científico y, por otro, el espacio subjetivo, que es producto de una imagen personal. El niño, en las etapas educativas más tempranas, se desenvuelve en el espacio subjetivo, el cual tiene carácter único y personal, cuyas características y presentación dependerán de la percepción propia del individuo. Esto se debe al entorno sociocultural en el que crece, a las experiencias vividas y a la vinculación emocional que estos lugares producen (Alcaraz, 2004). Asimismo, el espacio subjetivo se determina como la geografía personal y particular en la que se incorporan unas imágenes que han sido creadas a partir de una experiencia que el niño ha vivido y percibido para explorar el espacio y el entorno (Trigueros et al., 2013). Por consiguiente, la enseñanza del espacio geográfico en los primeros años queda ligada a la percepción de su propio entorno, a conocer el espacio en sí mismo y sobre todo a aprender a pensarlo. Entendiendo por esto último la preparación del alumnado para resolver problemas de orientación, tomar decisiones sobre itinerarios, saber leer un mapa o un esquema topológico, entre otros (Trigueros et al., 2013). Si bien esta capacidad aún debe ir más allá, los alumnos tienen que empezar a reconocer el espacio como un constructo social y a identificar los elementos sociales de su entorno.

El espacio no surge de una única percepción del niño, así como tampoco se desarrollan los conceptos de manera instantánea. Este elabora la concepción del espacio gradualmente, poco a poco, por lo que el conocimiento del espacio viene del principio de la actividad sensoriomotriz (Ochaíta, 1983). Es decir, la elaboración de la noción de espacio recibe la influencia del desarrollo psicomotor y de la percepción visual. Así pues, siguiendo a Piaget, el niño comprende el espacio y la realidad de distinta manera que el adulto, produciéndose a través de ciertos procesos y estructuras mentales, que se dividen en cuatro grandes períodos o estadios: 1) sensoriomotor; 2) preoperacional; 3) operaciones concretas, y 4) operaciones formales (Meece, 2001). En general, puede concluirse que el espacio como lugar está relacionado con lo cartográfico. Se piensa espacialmente a través de esquemas gráficos mentales, croquis, imágenes que guían la respuesta ante problemas que implican decisiones relacionadas con el espacio (Bedoya et al., 2007).

Teniendo en cuenta el conocimiento y el control del propio cuerpo, el primer recurso que utilizan los niños para comunicarse con el mundo que les rodea son las posibilidades motrices. A partir del propio movimiento y en el marco de la interacción social, deben aprender a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención y, sobre esta base, construir su identidad personal. Por ello, la experiencia del propio cuerpo en movimiento hará que coordine sus esquemas perceptivo-motrices y lo conozca, junto con las sensaciones y emociones. El conocimiento del cuerpo alude a que empiecen a tomar conciencia de las diferentes partes del mismo y que existen relaciones entre sí, vinculándose con el mundo externo (García, 2007).

En relación a la percepción espacial y la orientación, la primera se realiza a través del contacto con el entorno inmediato, ya que permite al niño situarse en un espacio y, además, reconocerlo. Para ello necesita la exploración de este, siendo una actividad vital para estas edades muy ligada al movimiento y a los juegos sensoriales que pueden desarrollarse en el aula de Primaria (Rael, 2009). Por otro lado, la orientación del propio cuerpo se empieza a construir unida a los procesos de lateralización. Así, la lateralidad es la expresión de un predominio motor realizado con las partes del cuerpo que integran sus mitades derecha e izquierda (Caro et al., 2004). Con respecto a la comprensión del espacio, es importante señalar también la relevancia que adquiere su representación a través de dibujos y construcciones, siendo necesario para ello que el niño tenga desarrollada la motricidad fina y la coordinación manual (Rael, 2009).

Los mapas cognitivos son, por tanto, una representación básica para la comprensión personal del entorno, existiendo para su desarrollo una serie de variables como son la familiaridad que se tenga con el medio, la libertad espacial entendida con un radio mayor de movimientos o autonomía personal y las normas parentales que puedan frenar la actividad espacial de los hijos. Así, por ejemplo, los padres que residen en el medio rural y que pertenecen a una clase social más baja permiten más desplazamientos en cuanto a la actividad espacial, ocurriendo todo lo contrario con los padres del medio urbano y de

una clase social alta (Caballero, 2002).

Señalar, para finalizar, que igual de importante es el estadio cognoscitivo en el que se encuentra el alumnado, ya que este confiere las características propias del pensamiento espacial que regirá su comprensión y representación del espacio. Es determinante que el alumnado empiece a adquirir ciertas habilidades espaciales como es la orientación y, además, desarrolle habilidades cartográficas (Trigueros et al., 2013).

3.2. Educar geográficamente

La Geografía escolar se ocupa del conocimiento del medio físico y de las relaciones humanas que surgen en este y que, consecuentemente, modifican el territorio. Posee el fin último de educar para contribuir a la formación ciudadana, pues es imposible respetar aquello que no se conoce, se entiende o se valora. Cualquier acontecimiento, político, económico, social o cultural, deja repercusiones en un espacio determinado. La Geografía, en su vinculación con la educación ciudadana, trata de formar en la reflexión y el pensamiento crítico, de manera que el alumnado sea capaz de comprender y valorar, con criterio propio, todos los sucesos que tienen lugar en un espacio y que inciden, directa o indirectamente, en este (Araya, 2005 y 2007; Souto y García, 2016).

La educación geográfica supone el aprendizaje de destrezas que van desde saber situar o localizar lugares, hasta el conocimiento de los rasgos de cada territorio, aquellos que les dotan de una identidad particular. Consiste en respetar las distintas culturas geográficas, entendiéndolas como el conjunto de elementos naturales y culturales que forman parte de una determinada localidad, de sus raíces históricas y que les conceden un significado (Souto y García, 2016). Esta educación geográfica busca la intervención directa en la resolución de los problemas territoriales, la cual solo es posible mediante el conocimiento y comprensión del mundo, tratándose de una conciencia espacial-ciudadana que solo podrá ser desarrollada en proyectos en la escuela o a través de ella (Claudino y Spinelli, 2012). Así, la educación geográfica favorece el sentimiento de pertenencia a un lugar, la comprensión del tiempo histórico y el desarrollo de un vínculo positivo y de unión del alumnado con su entorno próximo (Prats y Busquets, 2010).

Para que los contenidos que se integran en las materias de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Geografía e Historia en Secundaria resulten prácticos, deben dar respuesta a los problemas actuales, especialmente a aquellos que el alumnado conoce, ya sea por los medios de comunicación o por su propia experiencia. Debe propagar, además, el deseo por investigar en los sucesos que tienen lugar en su entorno y que, de una forma u otra, intervienen en su realidad y en su identidad (Claudino y Spinelli, 2012). La Didáctica, como disciplina que se encarga de transmitir técnicas y procedimientos para orientar al alumnado en su aprendizaje, incorpora cada vez más nuevas metodologías que otorgan mayor protagonismo y autonomía a este, facilitando el diseño de prácticas que resultan provechosas para su vida diaria. Esta integración de

nuevas herramientas y medios supone hablar de una renovación metodológica, pues los contenidos del libro de texto, a pesar de que continúan teniendo un carácter central (De la Calle, 2012; Da Silva y Richter, 2016), ahora se complementan con nuevas formas de enseñanza: atlas interactivos, globos virtuales, imágenes satelitales, aplicaciones digitales para la comprensión del espacio, etc. (Sobrino, 2012).

3.3. Las TIG como elemento motivador para comprender el espacio geográfico

Los cambios asociados a la sociedad de la información requieren docentes con competencias digitales (Buzo, 2011 y 2014; Morales, 2016) que orienten las nuevas metodologías de enseñanza y que diseñen actividades didácticas de utilidad en las experiencias cotidianas del alumnado. El uso de las TIG en Ciencias Sociales y Geografía e Historia es cada vez más frecuente en las aulas, sobre todo debido a los adelantos en materia cartográfica (Zappettini, 2007; Zappettini et al., 2008; Martín et al., 2016), que introducen aplicaciones sencillas e intuitivas en su uso y que permiten manejar información atractiva para el alumnado (Luque, 2011).

Aprender el espacio geográfico mediante el uso de TIG cumple la premisa de la potenciación del contenido procedimental, ya que prioriza la enseñanza basada en habilidades, destrezas y competencias. Con respecto a estas últimas, cumple con tres establecidas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE): *a*) competencia digital, mediante la que el alumnado podrá buscar y analizar información para conocer los problemas o cambios sociales y territoriales; *b*) competencias sociales y cívicas, que el alumnado adquirirá una vez comprenda y respete los códigos culturales de cada sociedad y sepa identificarlos como rasgos identitarios de cada territorio que le conceden un valor particular, y *c*) conciencia y expresiones culturales, que se trabajará mediante el conocimiento de las diferentes manifestaciones histórico-artísticas de lugares dispares, como elementos patrimoniales que aportan riqueza a la cultura de una sociedad y que se deben respetar y cuidar.

El uso de las TIG permite que estas competencias, así como las habilidades espaciales, sean adquiridas de una forma práctica que genere motivación. Por ejemplo, las herramientas de cartografía digital tienen mayor presencia en las escuelas para trabajar el espacio geográfico. La introducción de estas permite indagar a través de territorios virtuales, centrándose especialmente en el entorno próximo del alumnado. Entre las aplicaciones más utilizadas se encuentran Google Earth, Google Maps o My Maps y los SIG Online, las cuales permiten desarrollar destrezas que consolidan las habilidades espaciales del alumnado, al mismo tiempo que ofrecen la posibilidad de realizar prácticas que desarrollan los contenidos de Ciencias Sociales y Geografía e Historia: localización de espacios, comprensión de coordenadas geográficas, visualización de fotografías, superposición de capas, diseño de rutas, cálculo de superficies, etc. (Manolucos y Vázquez, 2013; De Miguel et al., 2016; Giraldo, 2016).

Por otro lado, la introducción de las TIG no trata de sustituir las salidas de campo esenciales en Geografía (Guillén y Hernández, 2017), sino de apoyar y completar los aprendizajes que pueden adquirirse en ellas y generar nuevas estrategias de enseñanza distintas a los textos. Su aprovechamiento es fundamental como complemento, sobre todo en aquellos momentos del calendario escolar en los que las condiciones no son favorables para realizar suficientes vivencias reales en el medio, como puede ser la falta de tiempo para cumplir con la programación establecida, la reducción del presupuesto con el que el centro cuenta o condiciones meteorológicas desfavorables. En este sentido, puede utilizarse como herramienta para reforzar algunos de los contenidos que ya se han trabajado con anterioridad y que el alumnado puede conocer, a través de este medio, de una forma mucho más realista. De igual modo, permite conectar los saberes que el alumnado ya posee con otros nuevos, contribuyendo a la consecución de un aprendizaje significativo y constructivista, en el que este puede ir consolidando su bagaje mediante un conocimiento más práctico de su realidad.

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

4.1. Propuesta 1: lectura y comprensión del espacio geográfico a través de un mapa topográfico digital

Un mapa topográfico es una representación a escala de la superficie terrestre en sus tres dimensiones junto con todos los elementos, tanto físicos como humanos, que se encuentren en su superficie. En estos el relieve se representa mediante líneas isopletas que unen puntos con la misma altura (más conocidas como curvas de nivel). El resto de elementos representados en el mapa se caracterizan mediante símbolos y colores convencionales (ya sean puntuales, lineales o de superficies) que vienen descritos en la leyenda y anotaciones toponímicas.

En España, los dos principales organismos públicos estatales dedicados a la cartografía son el Instituto Geográfico Nacional (IGN), dependiente del Ministerio de Fomento (http://www.ign.es/web/ign/portal), y el Servicio Geográfico del Ejército, dentro de la estructura del Ministerio de Defensa (http://www.ejercito.mde.es/unidades/Madrid/ceget/). Existen otros organismos dependientes de otros ministerios y de las comunidades autónomas que también tienen como objetivo la cartografía de un territorio concreto (por ejemplo, la Infraestructura de Datos Espaciales de Extremadura: http://www.ideextremadura.com/Geoportal/; o el Instituto Cartográfico de Valencia; http://www.icv.gva.es/es) o una determinada finalidad (para la agricultura: el Sistema de Información Geográfica de Parcelas Agrícolas del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación de España, http://sigpac.mapa.es/fega/visor/; o para materia impositiva: Cartografía del Catastro del Ministerio de Hacienda, https://www1.sedecatastro.gob.es/Cartografia/mapa.aspx).

Para esta práctica van a emplearse los mapas en formato imagen más utilizados para el inicio en el uso cartográfico por parte del alumnado en Primaria y Secundaria: el mapa topográfico nacional (MTN) con escala 1:50.000. Para que no haya necesidad de comprar la cartografía, se utilizará el visor del centro de descargas del Centro Nacional de Información Geográfica (en adelante CNIG), perteneciente al IGN, con el objeto de consultar las hojas y descargarlas rápidamente.

PARA SABER MÁS...

El Instituto Geográfico Nacional (IGN) dispone de un interesante banco de recursos educativos desde el que se pueden descargar vídeos y materiales didácticos, acceder a portales educativos y juegos interactivos o examinar una gran cantidad de mapas digitales físicos y políticos.

El mencionado espacio puede consultarse a través del siguiente enlace: http://www.ign.es/web/ign/portal/recursos-educativos.

Con esta práctica se pretende que los alumnos aprendan a comentar una hoja del MTN, a ser posible aquella en la que aparezca su municipio de residencia, para que cuenten con una base conceptual que les ayude en su tarea. El objetivo final de la actividad es saber analizar un mapa topográfico y conocer los elementos que en él aparecen, poniendo en práctica lo aprendido en las clases teóricas en relación al concepto geográfico del espacio y los elementos y factores que lo condicionan.

A tenor de lo comentado, en el trabajo presentado siempre se debería intentar dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿en qué región de España se localiza el mapa?, ¿qué elementos naturales destacan?, ¿cómo es el relieve que aparece?, ¿cuál es la vegetación natural dominante?, ¿qué elementos humanos se distinguen?, ¿cuáles son los núcleos de población que aparecen y sus coordenadas aproximadas?, ¿qué ventajas presenta su emplazamiento?, ¿qué usos del suelo se reconocen y cuáles predominan?, ¿cómo podría definirse el tipo de hábitat?, ¿a qué tipo de aspectos hace referencia la toponimia?, etc.



Figura 8.1.—Acceso al centro de descargas del CNIG para la descarga del MTN50 en formato ráster: http://centrodedescargas.cnig.es/CentroDescargas/index.jsp.

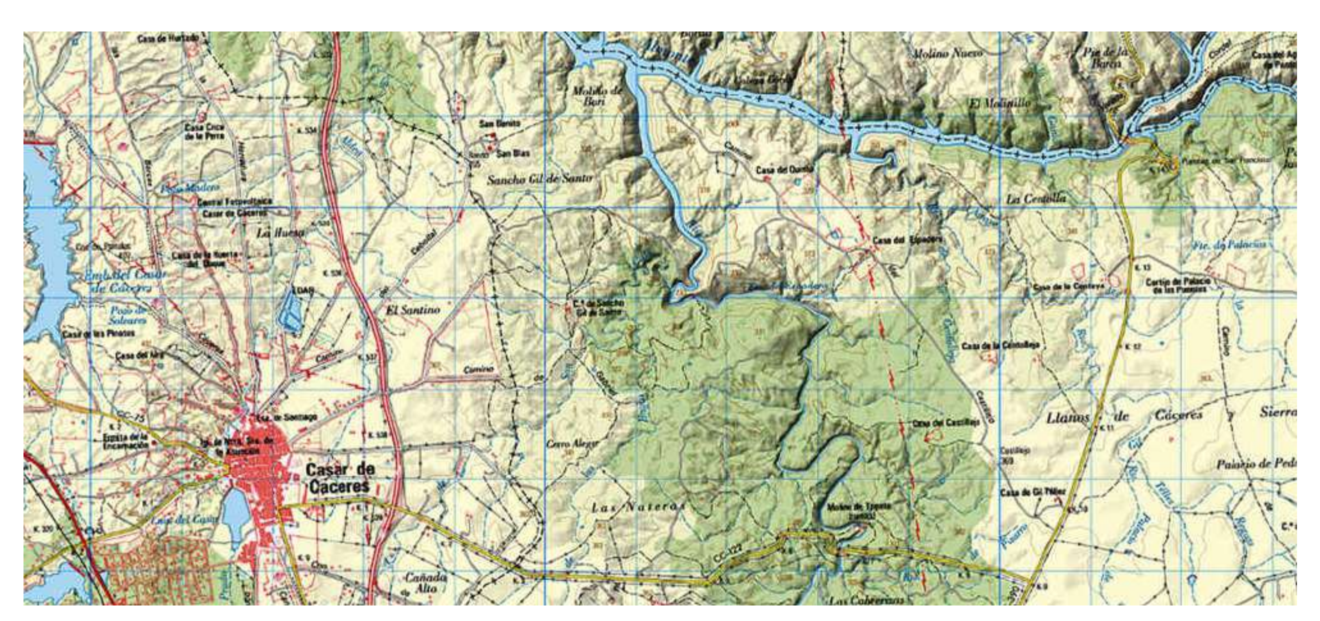


Figura 8.2.—*Zoom* sobre la hoja descargada a través del visor del CNIG.

En la lectura de un mapa topográfico, ya sea analógico o digital (como en la práctica), los objetivos fundamentales serían: 1) definir con exactitud el tipo de mapa; 2) identificar los elementos cartográficos, y 3) comprender los elementos cartografiados. Para alcanzarlos deben considerarse todas las cuestiones que se detallan a continuación.

En cuanto a la identificación de los elementos cartográficos, hay que tener en cuenta que un mapa topográfico, además del área cartografiada, incluye otras informaciones útiles para realizar el comentario: las coordenadas geográficas, el emplazamiento, la escala o la leyenda. Así, el alumno debe comprender que las coordenadas geográficas son la información sobre la localización del mapa mediante la señalización de los

paralelos y meridianos (o latitud y longitud) y que se encuentra en el marco del área cartografiada. Los mapas actuales suelen venir referenciados al meridiano de Greenwich y al Ecuador. En cuanto a las coordenadas, el sistema de referencia empleado habitualmente es el ETRS89 (del inglés, *European Terrestrial Reference System 1989*), mientras que la proyección para España sería la UTM (del inglés, *Universal Transverse Mercator*), dependiendo el huso de la zona.

REFLEXIONA

Desde la Geografía es interesante considerar diferentes perspectivas comparando los mapas que utilizan algunos países, como por ejemplo el McArthur's Universal Corrective Map of the World, que sitúa Australia en el centro y el sur en la parte superior (Castellví, 2019). Lewison, Leland y Harste (2000) consideran que interrogar múltiples perspectivas consiste en reflejar visiones contradictorias en nuestros relatos.

Para aprender más:

— Kaplan, R. D. (2013). *La venganza de la geografía: cómo los mapas condicionan el destino de las naciones*. Barcelona: RBA.
— Lewison, M., Leland, C. y Harste, J. (2000). Not in my classroom! The case for using multiview social issues books with children. *Australian Journal of Language and Literacy, 23*(1), 8-20.

Por otro lado, el entendimiento del emplazamiento concreto de la hoja que se analizaría también es muy importante para una lectura correcta por parte del alumnado. Cada una viene numerada y nombrada, correspondiendo el número al orden correlativo dado por el IGN al MTN. Dicha relación va de oeste a este y de norte a sur, apareciendo en cada hoja un esquema que la relaciona con aquellas que la rodean. El nombre de cada hoja suele corresponder con el municipio de mayor entidad poblacional que aparece cartografiado.

Otro de los elementos cartográficos más importantes y que más se trabaja tanto en Educación Primaria como Secundaria es la escala, que es la relación existente entre la realidad y la imagen representada en el mapa. Esta puede venir indicada de dos formas diferentes: 1) de manera numérica: por ejemplo 1:50.000, lo que significaría que 1 cm en el mapa se corresponderían con 50.000 cm en la realidad, o 2) de manera gráfica, mediante una regleta dividida en segmentos que indicaría las distancias reales que suponen cada uno de los segmentos. Las escalas más habituales son la 1:50.000 y la 1:25.000.

El último de los elementos cartográficos esenciales para que el alumnado pueda llevar a cabo una lectura correcta es la leyenda. Esta se entiende como la explicación del significado de los símbolos utilizados en la representación cartográfica. Los símbolos más usados en la hoja se suelen especificar en algún espacio vacío junto al área

cartografiada, distinguiendo entre símbolos puntuales, lineales o zonales.

En relación a la comprensión de los elementos cartografiados, indicar que en el mapa topográfico los más importantes son el relieve, la hidrografía, la vegetación y los usos del suelo y las actividades implementadas en él, el poblamiento, las redes de transporte o los límites administrativos. En el MTN, la comprensión del relieve y su interpretación es una de las competencias esenciales que el alumnado de Primaria y Educación Secundaria debe adquirir, de ahí que sea el elemento cartografiado que se explique con más detalle. El relieve aparece indicado mediante líneas que unen puntos con la misma altitud. Estas se denominan isohipsas o curvas de nivel y su separación en altura es equidistante: en los mapas de escala 1:50.000 entre cada curva hay 20 m. Las curvas que indican una altitud múltiplo de 100 m (en mapas 1:50.000) se denominan maestras y se representan con mayor grosor, siendo las únicas en las que aparece la altitud escrita junto a ellas. Entre las operaciones que pueden realizarse sobre el mapa vinculadas con la altitud en un aula de los últimos cursos de Primaria y los primeros de Secundaria, cabría destacar el trazado de perfiles de elevación o cortes topográficos. Un corte topográfico es una elevación del terreno realizada sobre un eje cartesiano a partir de un mapa topográfico. En el eje horizontal (abscisas-X) se señalarían las curvas de nivel que cortan la línea que se quiere representar, mientras que en el eje vertical (ordenadas-Y) se señala la altitud partiendo de 0 m y teniendo en cuenta la escala del mapa para evitar sobredimensionamientos. Se uniría cada línea de nivel señalada en el eje horizontal con su correspondiente altura del eje vertical y se ensamblarían los puntos resultantes. Esta operación puede realizarse tanto a mano, empleando papel milimetrado, lápiz y una regla, para cartografía en papel, como haciendo uso de herramientas o aplicaciones digitales. Otras operaciones que pueden desarrollarse con las curvas de nivel son las relacionadas con los cálculos de las distancias y las pendientes.

PARA SABER MÁS...

En la última década las herramientas cartográficas *online* están permitiendo realizar este tipo de operaciones de una manera rápida y sencilla. Así, pueden generarse perfiles de elevación o cortes topográficos empleando una herramienta sobradamente conocida con es Google Earth, a través de la aplicación Perfil de Elevación de ArcGis Online o haciendo uso de visores como el Iberpix del Instituto Geográfico Nacional.

El mencionado visor puede consultarse a través del siguiente enlace: https://www.ign.es/iberpix2/visor/.

4.2. Propuesta 2: comprensión del paisaje natural a través de las TIG: Google Earth

La segunda propuesta didáctica se basa en el análisis y comprensión de un paisaje dentro de un espacio natural protegido a través del empleo de las TIG. Para lograr el objetivo perseguido se pueden emplear diferentes herramientas *online* de cartografía digital, las cuales permiten interactuar con cualquier espacio geográfico global analizando determinadas variables esenciales para el conocimiento del medio. De esta forma se pueden diseñar actividades adaptadas al grupo de estudiantes objeto del estudio empleando SIG Online, Google Earth o Google Maps, herramientas que permiten el desarrollo de las competencias clave. En esta ocasión la herramienta seleccionada será Google Earth.

Google Earth es una potente herramienta que, mediante la combinación de imágenes de satélites, mapas y una base de datos con información geográfica, permite visualizar imágenes en 3D y a escala de cualquier lugar del planeta. Esta herramienta posee una gran potencialidad didáctica, pues ejerce como atlas virtual colaborativo completamente actualizado y con infinidad de posibilidades: localizaciones, vuelos virtuales, geoposicionamientos, elaboración de perfiles topográficos, comparación de imágenes de satélite de diferentes momentos temporales, etc. Además, la herramienta permite trazar rutas entre puntos, calcular coordenadas geográficas, medir distancias, visualizar meridianos, paralelos y trópicos, superponer información adicional de carácter demográfico, histórico, cultural, etc. Por otro lado, dispone de acceso a Google Street View e, incluso, permite la visualización en ciertas ciudades de los edificios en 3D gracias a la modelización llevada a cabo de forma colaborativa en herramientas como SketchUp. Por último, indicar que como funcionalidad didáctica también dispone de aplicaciones para ver imágenes astronómicas o incluso los océanos, a través de la cual el alumnado puede sumergirse y bucear en los fondos marinos o ver vídeos sobre la vida submarina gracias a colaboradores como la BBC o National Geographic.

Para la aplicación didáctica se plantea la consideración de paisajes encuadrados dentro de espacios naturales protegidos próximos a los municipios de residencia de los alumnos, de tal modo que estos tengan al menos un conocimiento somero del mencionado territorio. La propuesta de intervención es apta para alumnos de 5.º y 6.º de Primaria y 1.º y 2.º de Secundaria, pues, tal y como marcan ambos currículos, el alumnado de estos cursos debe adquirir competencias vinculadas con el uso de herramientas tecnológicas y el análisis de paisajes culturales (Guillén y Jaraíz, 2018).

Para el desarrollo de las sesiones prácticas es preciso que el alumnado conozca la utilidad y las posibilidades que ofrece Google Earth para el conocimiento del espacio geográfico, en general, y para el paisaje, en particular. Con relación a esto se destinaría una sesión a la explicación teórica de la herramienta haciendo uso de la misma y de una presentación generada para tal fin.

Esta herramienta ofrece la familiarización con el entorno, próximo y lejano, mediante la realización de actividades que, planteadas de forma didáctica, consiguen mantener en el alumnado un papel activo y dinámico, al mismo tiempo que participan en la

adquisición de las competencias clave.

Esta propuesta está planteada para desarrollarse en tres sesiones. La primera sesión sería la más teórica, imprescindible para explicar el funcionamiento de la herramienta, así como para conocer las ideas previas del alumnado y resolver las posibles dudas que vayan surgiendo. En la segunda sesión estos se iniciarían, guiados por el docente, en la elaboración de actividades con la herramienta a emplear. El alumnado debería repetir, agrupados, el procedimiento que el docente realice en las primeras actividades, avanzando hacia una ejecución más autónoma cuando consiguieran elaborar más ejercicios. La tercera y última sesión estaría destinada a la resolución de las actividades planteadas que aún no se hubieran trabajado. Para la correcta intervención docente, las actividades deben desarrollarse en una sala de ordenadores o aula de informática, de este modo el alumnado podría trabajar de forma autónoma (Guillén y Jaraíz, 2018).

TABLA 8.1
Ficha de actividades didácticas

Actividad	**Competencias a trabajar**
Localizar el espacio natural protegido y, una vez encontrado, señalar las coordenadas geográficas donde se encuentra.	Competencia digital. Competencia matemática.
Seleccionar uno de los términos municipales que se verían afectados por los límites del espacio natural y calcular su perímetro.	Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
Diseñar una ruta que lleve desde el colegio o domicilio del alumno hasta el centro de interpretación o un hito característicos del espacio natural. Indicar, además, la longitud de la misma y los elementos del paisaje que se observan. Una vez realizado, exponer a los compañeros de curso cómo se ha realizado la actividad.	Comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
Localizar al menos dos de los municipios afectados por el espacio natural protegido. Una vez encontrados, añadir una marca de posición, introducir una fotografía de un elemento cultural o natural representativo e indicar la altitud a la que se encuentran cada uno de ellos.	Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.

FUENTE: elaboración propia.

Estas actividades podrían ser aprovechadas para el trabajo en el aula permitiendo: *a*)

señalar digitalmente un punto exacto en el territorio, contribuyendo a la mejora de la visión espacial; *b*) trazar rutas que se realicen por el alumnado en futuras salidas de campo, posibilitando mostrar los elementos físicos y humanos que se visitarían; *c*) realizar actividades posteriores a una salida de campo, tales como medir la distancia que se ha recorrido, calcular el área de un elemento, localizar fotografías de un recurso emblemático o añadir información de aquello que se ha visitado, y *d*) localizar los cambios que ha sufrido el espacio geográfico, valorando las consecuencias que la actividad antrópica deja en el medio: incendios, tala desmesurada de árboles, edificaciones masivas o impactos sobre el patrimonio histórico-artístico. A través de la comparación de imágenes pasadas con otras actuales se podrían trabajar contenidos actitudinales, observando los cambios que han sucedido y, por tanto, favoreciendo la reflexión sobre las posibilidades de intervención en el medio para su mejora. Así, mediante estas potencialidades que ofrece Google Earth se contribuye no solo a la transmisión de contenidos conceptuales, sino también al desarrollo de destrezas y de valores, principalmente relacionados con la conservación del medio y del patrimonio.

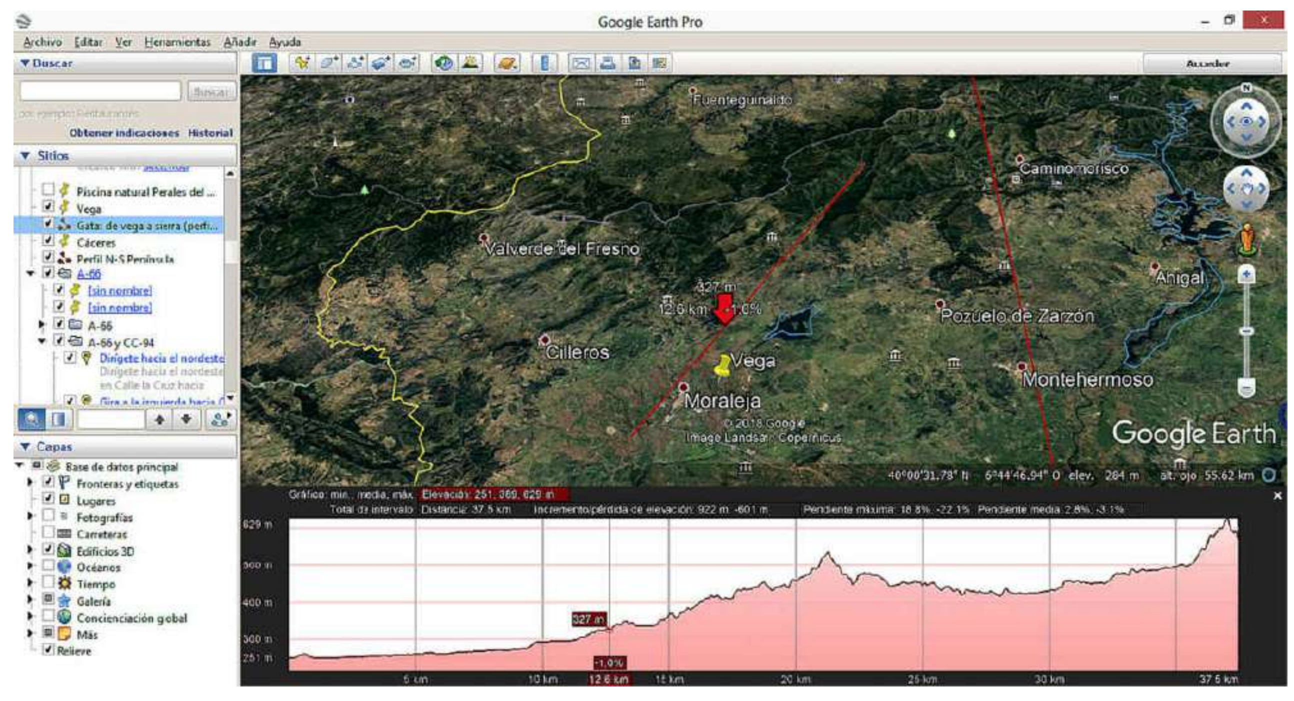


Figura 8.3.—Operaciones a realizar en un espacio natural protegido con Google Earth: localización de municipios y espacios y generación de un perfil topográfico (ZEPA Sierra de Gata y Valle de las Pilas).

4.3. Propuesta 3: el patrimonio cultural a través de las TIG y su integración en los trabajos de campo: Google My Maps

Crear un mapa propio haciendo uso de Google My Maps es muy sencillo, pudiendo acceder desde la cuenta propia de Gmail, para poder realizarlos y personalizarlos. Lo primero es acceder dentro de Google Drive a la aplicación My Maps, situada en el menú

de la parte izquierda. En la parte superior del mapa aparecen diferentes funciones o herramientas con las cuales se puede mover el mapa, agregar marcadores, dibujar líneas y formas, etc. Así pues, además de titular o describir el mapa que se cree, se dispone de cuatro herramientas: 1) mano: para seleccionar y editar los elementos que se vayan colocando en el mapa; 2) marcas de posición: para indicar un lugar concreto, con varias formas y colores a escoger; 3) líneas: para mostrar caminos de un punto a otro, por ejemplo cálculo de distancias entre los puntos, y 4) formas: con el objeto de marcar un área determinada.

A cualquiera de los elementos se les puede asociar un título y un texto que contenga enlaces, listas, imágenes, vídeos, etc. Se pueden incorporar elementos multimedia (enlaces a páginas externas e imágenes propiamente dichas) dentro de las explicaciones emergentes de marcas de posición y zonas. Para editar las líneas y polígonos basta con pinchar y arrastrar los cuadrados que marcan cada uno de sus ángulos, y se irán añadiendo más cuadrados automáticamente para perfilarlos mejor. De igual modo, también se puede cambiar el orden de los elementos que se van añadiendo al mapa, así como compartir este enviando el enlace que aparece al pinchar sobre el botón «Compartir», copiando la URL que se aprecia en la caja de búsqueda o incrustándolo en un documento copiando el código.

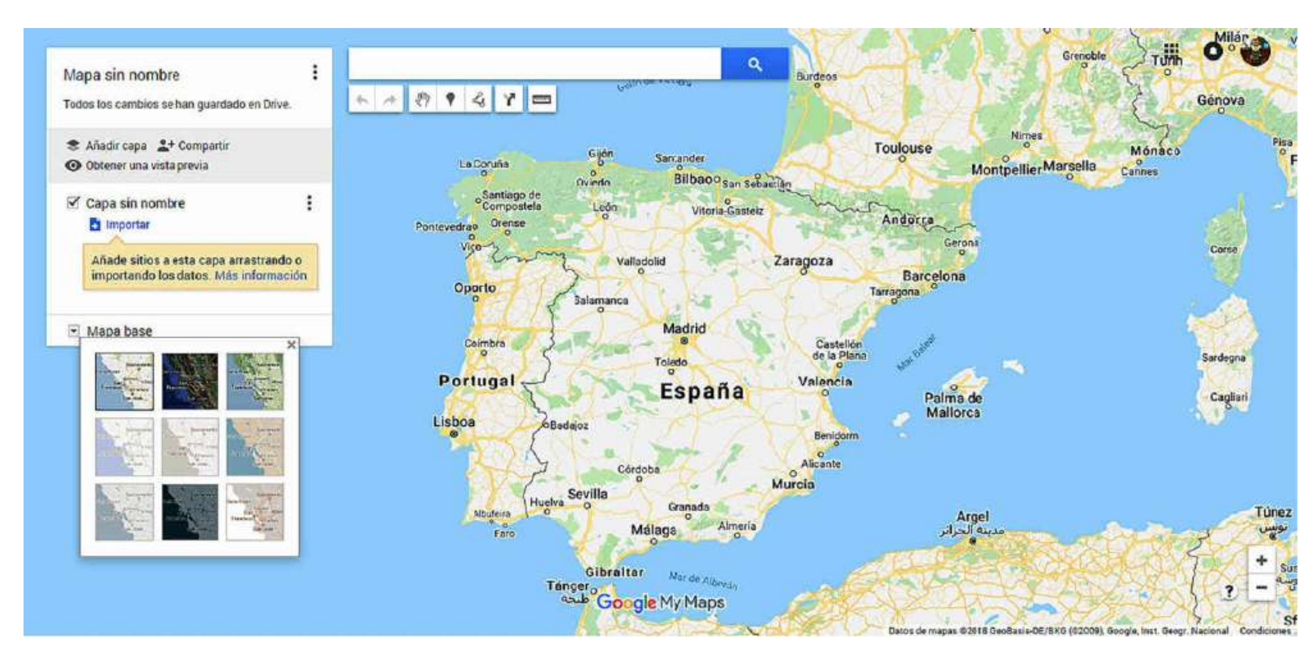


Figura 8.4.—Interfaz de la aplicación de cartografía colaborativa Google My Maps.

Entre los posibles usos educativos de estos mapas se pueden señalar algunos para el alumnado de Educación Primaria que está comenzando a familiarizarse con los espacios vividos y percibidos, como por ejemplo: dibujar el recorrido que hacen desde sus casas hasta el colegio, insertando imágenes, vídeos, música. Se podría crear un mapa público donde localizar ciertos marcadores de posición relacionados con el itinerario: 1) marcadores que contenga texto y una fotografía tomada de Flickr, y 2) marcadores que

contengan texto y un vídeo tomado de YouTube o realizado por el propio alumnado.

Otra aplicación, ya para alumnos de Secundaria, podría vincularse al patrimonio histórico artístico de una ciudad, como un mapa de edificios significativos. En esta actividad se construiría un mapa donde aparecieran situados en el casco antiguo de una ciudad una serie de edificios emblemáticos de cada período histórico. A cada una de esas localizaciones se le asignaría un texto sobre el edificio o el período histórico. Posteriormente se representaría en el mapa añadiendo la ficha pertinente con información gráfica.

En la propuesta concreta aquí planteada se aborda la importancia del patrimonio cultural como recurso didáctico a través de una actividad de iniciación a la investigación para los últimos cursos de Educación Primaria y los de Secundaria, previa a las salidas de campo y haciendo uso de las TIG. Se considera que el patrimonio cultural es muy importante para estos cursos por converger en él la naturaleza y las manifestaciones humanas en una síntesis histórica del devenir de los diferentes pueblos, siendo un factor de identidad e integración y, en definitiva, una compilación de la vida cotidiana de sus gentes (Hernández et al., 2015).

Los objetivos que se plantearían para esta propuesta serían: 1) fomentar el valor educativo del paisaje, su lectura e interpretación a través de la investigación y el empleo de nuevas tecnologías, y 2) incentivar su conservación desde los centros educativos. La metodología educativa se basaría en el trabajo con aplicaciones colaborativas ligadas a las tecnologías de la información geográfica: creación de contenidos propios multidisciplinares y trabajar competencias relacionadas con las nuevas tecnologías. Para todo ello se partiría de un aprendizaje por indagación, activo y participativo, debiendo ser los estudiantes, dirigidos por el profesor y trabajando cooperativamente, quienes construirían su propio conocimiento e interpretarían el patrimonio cultural.

Los objetivos didácticos de esta propuesta serían interdisciplinares, partiendo de la propia experiencia, la observación, la investigación y las vivencias y percepciones personales del alumno (y el propio profesor): 1) entender el patrimonio cultural como producción y expresión de las relaciones socioeconómicas y culturales; 2) valorar el patrimonio cultural como parte de la identidad de un pueblo; 3) aplicar los principios científicos y la metodología de investigación para construir el conocimiento, y 4) fomentar acciones de respeto, conservación y recuperación.

En cuanto al desarrollo de la actividad propuesta, comenzar subrayando que las salidas de campo[7] tienen un gran atractivo para los alumnos y un gran potencial educativo, que va más allá de unos conocimientos históricos, artísticos, geográficos o medioambientales, pues fomentan actitudes relacionadas con la percepción, la reflexión, la valoración y, también, la iniciación a la investigación. Por todo ello, se diseñaría esta propuesta de intervención educativa previa a este trabajo *in situ,* realizando una serie de actividades de preparación en el aula, empleando las TIG para incentivar el interés de los estudiantes. Se podría comenzar trabajando en grupos y consultando los recursos

cartográficos del área en la que se encuentra el patrimonio a estudiar (y visitar); se recopilarían y elaborarían los datos básicos haciendo uso de fuentes estadísticas oficiales como los Censos de Población y Vivienda (Instituto Nacional de Estadística, INE) o el Padrón Municipal de Habitantes (INE y ayuntamientos) para un conocimiento integral de la comarca, etc. Finalmente, se realizaría un itinerario con la herramienta colaborativa Google My Maps, al que se adjuntarían fotografías para sintetizar los principales elementos del patrimonio cultural y la huella de los cambios. A partir de este ejercicio, la actividad se centraría en la construcción del conocimiento y en la constatación de las conclusiones obtenidas en el aula.

Por consiguiente, a través del empleo de la aplicación colaborativa Google My Maps el alumnado localizaría el área de estudio en el mapa, señalando los elementos geofísicos más destacados: relieve, hidrología y vegetación, así como los principales núcleos de población y elementos antrópicos; en mayor medida los vinculados con el patrimonio cultural a destacar en el espacio. Todo ello con el objetivo final de trazar rutas culturales, añadir información de interés y adjuntar fotografías y vídeos. Para ello utilizarían las técnicas y elementos cartográficos, como escala, leyendas, medición de distancias, etc., a la vez que desarrollan las competencias digitales.

Con la información previa del aula, constatada en el trabajo de campo, conjuntamente con otras informaciones obtenidas, los alumnos podrían elaborar un informe grupal, en el que describieran y explicaran los elementos fundamentales del patrimonio cultural, su evolución y transformaciones, estado de conservación y su puesta en valor para un desarrollo sostenible de la comarca, reflexionando sobre la necesidad de garantizar la conservación de estos paisajes históricos esculpidos a lo largo de siglos.

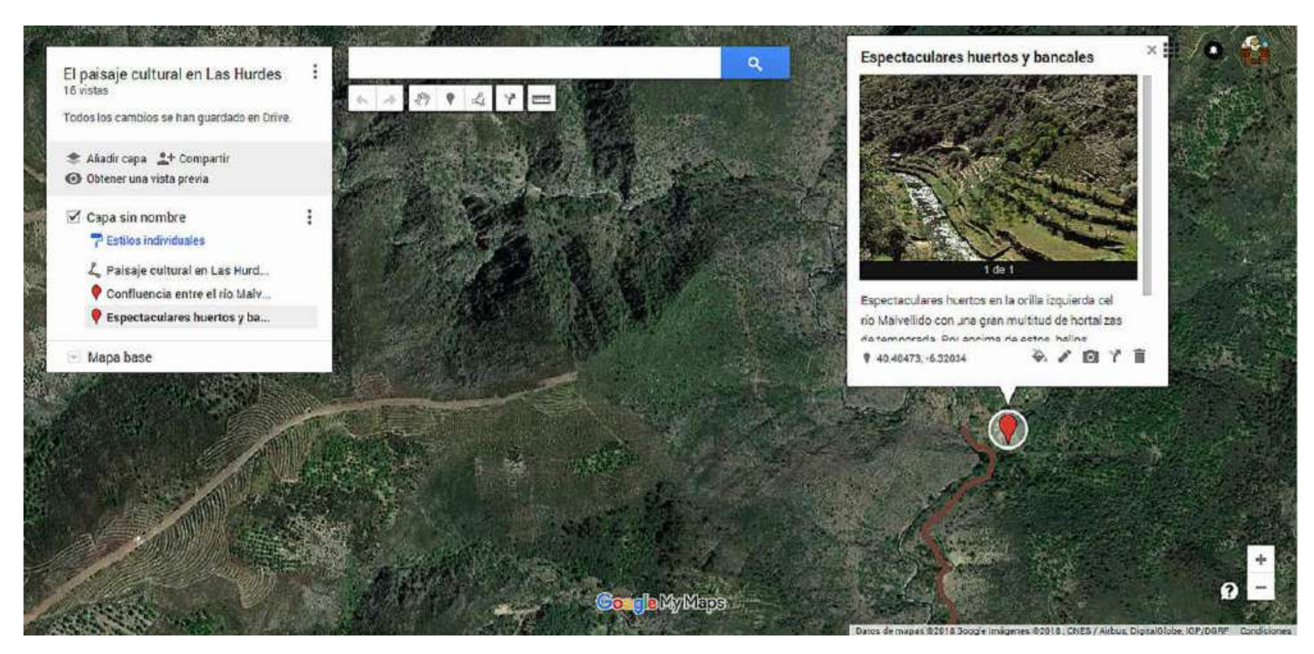


Figura 8.5.—Ejemplo de aplicación de Google My Maps. Itinerario a través del patrimonio cultural de la comarca de Las Hurdes: itinerario, hitos e información gráfica (fotos y vídeos).

4.4. Propuesta 4: los SIG para el estudio de la percepción del espacio geográfico

Los SIG se utilizan para mejorar la gestión de grandes volúmenes de información genérica. Conceptualmente aluden a la gestión de información con una clara referencia espacial en diversas disciplinas. Esta tecnología de la información surge en los años setenta ante la necesidad de crear sistemas de simulación y modelado para estudios ecológicos, urbanísticos, etc., que debían gestionar grandes bases de datos con información geográfica y estadística. Los SIG pueden definirse como una organizada colección de *hardware, software,* datos geográficos y personal cualificado para la eficiente captura, almacenamiento, actualización, manipulación, análisis y visualización de la información referenciada geográficamente (Gutiérrez y Gould, 1994).

Ante lo comentado, las funciones básicas de un SIG son: 1) la captura de datos: ofreciendo métodos para introducir tanto los geográficos (coordenadas) como los tabulares (atributos); 2) el almacenamiento: a través de dos modelos de datos básicos como son el vectorial y el ráster; 3) la consulta: con utilidades para encontrar elementos específicos basándose en sus ubicaciones o en los valores de los atributos; 4) el análisis: la capacidad de contestar preguntas concernientes a la interacción de relaciones espaciales entre múltiples datos; 5) la visualización: disposición de herramientas para visualizar los elementos geográficos utilizando diferente simbología, y 6) la salida: forma de mostrar los resultados de la visualización en una variedad de formatos como mapas, informes y gráficos (Gutiérrez y Gould, 1994).

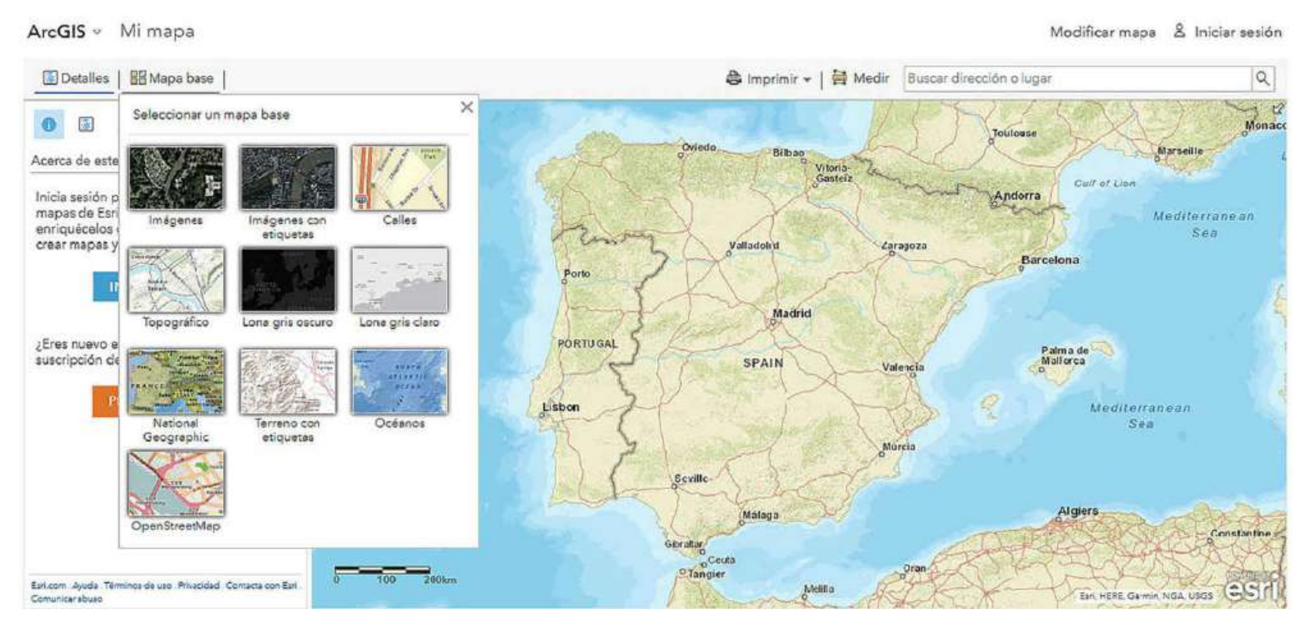


Figura 8.6.—Interfaz de un Sistema de Información Geográfico Online Free con diversas funcionalidades educativas: ArcGIS Online de Esri.

En esta intervención de aula se pretende comparar la percepción del espacio que tiene el alumnado de los últimos cursos de Educación Secundaria y el espacio geográfico real

que les rodea, todo ello a través del estudio de las rutas de acceso caminando y en vehículo particular de su domicilio al centro educativo.

Para determinar la percepción espacial que tiene el alumnado sobre el espacio geográfico se diseñaría e implementaría un cuestionario para reflejar sus impresiones del mismo. Posteriormente, a partir de la generación de una cartografía temática de resultados, tras la utilización de herramientas de análisis de redes SIG, se contrastaría la percepción de los discentes con la realidad geográfica. Las cuestiones estarían relacionadas con el desplazamiento al centro educativo, el modo de desplazamiento, las preferencias de desplazamiento del alumnado, el conocimiento de otros modos de transporte o el conocimiento de la barriada donde residen. El diseño utilizado en la encuesta sería muy atractivo, con la utilización de diferentes imágenes y formatos para captar la atención del alumnado.

Tras el diseño y realización de la encuesta se generaría una cartografía temática de resultados en la que se representaría la realidad del espacio geográfico vivido por el alumno cotidianamente en sus desplazamientos al centro educativo. Se elaborarían una serie de mapas para conocer cuáles serían los recorridos diarios de estos para ir al colegio desde su casa, ya fuera andando o en coche y el tiempo que tardarían en hacerlos. El objetivo final de estas operaciones cartográficas (análisis de redes) sería conocer la distancia y el tiempo real que tardaría el alumnado en llegar al centro para luego ponerlo en relación con la percepción que ellos tienen.

La fuente de información cartográfica libre utilizada sería el Proyecto Cartográfico Cartociudad del Centro Nacional de Información Geográfica, ya que ofrece capas vectoriales con información relativa al viario, las manzanas, los portales donde reside la población y los principales equipamientos y servicios. Con el objeto de obviar la información personalizada del alumnado, los datos domiciliarios de este se obtendrían de la encuesta, ya que en esta se preguntaría por el hito, monumento, equipamiento o servicio municipal más cercano a sus hogares y se vincularía directamente este con la calle en cuestión y su centroide.

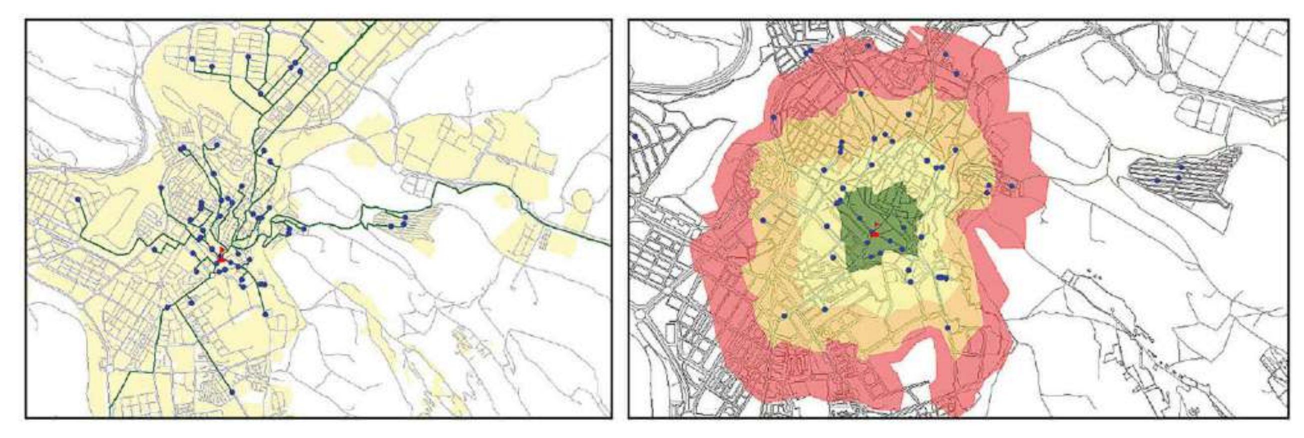


Figura 8.7.—Rutas óptimas reales de desplazamiento del alumnado desde su domicilio al centro educativo (izquierda); áreas de servicio con tiempos mínimos de desplazamiento al centro educativo (derecha).

Para la generación de los mapas temáticos se emplearía una herramienta propia de los SIG como es el Análisis de Redes. El *software* libre empleado para la generación de la cartografía podría ser ArcGIS Online. Para la herramienta Análisis de Redes se tuvo en cuenta una serie de variables fundamentales como: 1) la longitud de cada una de las calles del viario (calculada por el programa); 2) la información puntual del domicilio del alumnado (extraída de la encuesta a través de los hitos o equipamientos próximos a los hogares); 3) la velocidad caminando del alumnado fijada en 3,82 km/h (según diversas fuentes consultadas: Knoblauch et al., 1996; Muñoz-Raskin, 2010); 4) la velocidad de desplazamiento por cada uno de los tramos del viario en coche (30 km/h, considerado también las direcciones obligatorias que establece el viario para los vehículos), y 5) la ubicación exacta del centro educativo. Las operaciones generadas con las mencionadas herramientas y los datos citados permitirían determinar las rutas mínimas de desplazamiento desde el domicilio hasta el centro, conociendo la distancia y el tiempo que tardaría el alumnado en recorrerla.

Por consiguiente, con los mapas generados se visualizaría la ruta real que hace cada alumno para llegar al instituto y el tiempo que tardaría en recorrer la misma. En unos se apreciaría la ubicación del centro educativo, el domicilio del alumnado, las rutas óptimas de acceso caminando desde todos los domicilios al centro educativo (aquellas rutas por las que se tardaría menos tiempo caminando), el viario y las manzanas (ejemplo en la figura 8.7 izquierda). Mientras que, en otros, con independencia de las rutas óptimas, se expondrían las áreas de servicio que se generarían tras la aplicación del análisis de redes (figura 8.7 derecha), definidas en función del tiempo mínimo de acceso al centro educativo: menos de 5 minutos, de 5 a 10, de 10 a 15 y de 15 a 20 minutos.

Por último, tras la generación de la base de datos con los orígenes y destinos que crea el propio SIG Online, se procedería a interrelacionar la información del análisis, previa exportación de la mencionada base a Excel, con los datos de la encuesta. Esta interrelación se llevaría a cabo con la aplicación de diferentes filtros en el programa de hoja de cálculo. De este modo se puede interrelacionar la percepción espacial del estudiante con el espacio real vivido por el mismo.

Las variables básicas para este análisis estadístico serían: 1) el identificador individual del alumnado; 2) el modo de desplazamiento que utilizan para ir al centro educativo; 3) el curso en el que se encuentran; 4) la percepción del tiempo que tienen; 5) el tiempo real en minutos; 6) la percepción que tienen sobre la distancia, y 7) la distancia real en metros. Los datos de esta tabla estarían ordenados por el tiempo real que se tardaría en llegar desde el domicilio hasta el centro educativo caminando.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, la información gráfica que podría generarse es muy variada: 1) comparación de la percepción del tiempo que tiene el alumnado con el promedio del tiempo real que tardan en hacer el desplazamiento por edad; 2) una comparación similar pero aludiendo a la distancia y la distancia real por edades; 3) la comparativa entre el modo de desplazamiento, la percepción de la distancia y el espacio

real que existe entre el domicilio y el centro educativo, o 4) la relación entre el modo de desplazamiento con la percepción del tiempo que tienen en hacer el recorrido.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS FUTURAS DE INTERVENCIÓN

El espacio geográfico es el espacio humanizado, continuamente transformado y que se forma de la relación de dos elementos importantes: el natural y el social, surgiendo de estos dos su tercer elemento: el económico. Este concepto social e histórico permite comprender y explicar la relación sociedad-naturaleza. En cada momento histórico las sociedades se apropian del medio y toman posesión de los recursos que necesitan para satisfacer sus necesidades, transformándolo, volviéndolo más humanizado o más artificial (Rivera, 2006; Llancavil y González, 2014). El producto de esta relación entre la sociedad y el medio es, por consiguiente, el espacio geográfico, el cual suele introducirse a partir de cuarto de Primaria a través de la noción de paisaje: «expresión visible del espacio geográfico». Con esta aproximación, el alumnado genera su primera caracterización de los elementos constituyentes del espacio geográfico: bióticos, abióticos (base natural) y antrópicos (modificados por la acción humana a través del tiempo).

El gran objetivo de este capítulo es reflexionar sobre las posibilidades didácticas que tanto para el docente como el discente tienen las nuevas y motivadoras herramientas cartográficas que les permiten explicar y comprender la realidad social y natural del espacio geográfico y resolver los problemas que en él surgen. Para el alumnado es muy importante trabajar tanto con las herramientas como con las imágenes donde se observen distintos tipos de espacios, los cuales permiten entender el grado de transformación-artificialización de la base natural y el impacto (Rojo, 2013). Desde la visión del docente, es fundamental para la correcta interpretación del espacio geográfico tanto en Educación Primaria como en Secundaria, pues posibilita guiarles en su observación mediante preguntas que les lleven a identificar los distintos elementos presentes en el territorio, así como hacerles reflexionar sobre los procesos sociales que intervienen en su construcción (Aiestaran et al., 2013).

Las posibilidades de las herramientas cartográficas y las TIG son ingentes, máxime en los últimos años cuando entran en juego nuevas fuentes dinámicas y actualizadas de información que genera el propio individuo *(big data)*. Todo ello en conjunción con *software* cada vez más funcional y adaptado a las necesidades reales de los usuarios y con unos equipos tremendamente potentes y accesibles al público general. Así, la producción de información geográfica aumenta a un ritmo antes insospechado, con las aportaciones crecientes de las instituciones (con el papel de las IDE), las empresas (con nuevos nichos de mercado donde la información guiada hacia el ofrecimiento de servicios es clave) o los propios usuarios «voluntarios» de los equipos, aplicaciones y

redes sociales (funcionalidades y oportunidades de la web 2.0) (Bosque, 2015).

Todo parte del hecho de que las actividades humanas dejan rastro a través de las redes de sensores móviles y fijos: teléfonos móviles, GPS, tarjetas de crédito, tarjetas de transporte, etc., unido al papel de las redes sociales. Esta masa de datos se comienza a utilizar cada día más en estudios de geomarketing, pero el uso alternativo de estas nuevas fuentes de información podría ser de gran utilidad para aplicaciones didácticas interesantes con el objetivo de que el alumnado comprenda los nuevos espacios geográficos virtuales que surgen con las nuevas tecnologías y las redes sociales: geoposicionamiento, rutas, turismo virtual, etc. (Bollatti, 2013; Bosque, 2015). Ahora bien, también puede emplearse para trabajar otra serie de cuestiones vinculadas con la educación ciudadana muy importante para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria: concienciación ciudadana, privacidad, etc. (Sánchez, 2014).

En los últimos años se observa cómo el alumnado publica sin reparo sus fotos y datos personales en redes sociales, no siendo conscientes la mayor parte de las veces de los problemas o implicaciones de publicar datos sin control en internet. El alumnado debería preguntarse: ¿qué publicamos?, ¿para qué?, ¿qué nos aporta el compartir ciertas informaciones con el resto del mundo?, ¿quién lo puede ver?, ¿para qué le puede servir?, ¿qué podría hacer con ello? Los educadores y docentes deben ofrecer al alumnado herramientas motivadoras de estudio acordes a los nuevos tiempos, pero también deben transmitirles educación cívica y ciudadana y explicarles cómo comportarse ante el hecho de ofrecer sus datos personales en un foro y publicar material gráfico que les pueda comprometer (Sánchez, 2014; Argente et al., 2017).

BIBLIOGRAFÍA

Aiestaran, O., Ugalde, A. I. e Ibáñez, A. (2013). Metodologías activas con Google Earth. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 73,* 18-25.

Alcaraz, A. (2004). El espacio geográfico y su tratamiento didáctico. En F. Trigueros, L. Arias, P. Miralles, S. Molina y R. Rodríguez (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en los cursos de grado de Educación Infantil*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.

Araya, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande, 34,* 83-98.

— (2007). Perspectivas para la enseñanza de la geografía escolar. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales, 4*(2), 13-20.

Argente, E., Vivancos, E. P., Alemany, J. y García, A. (2017). Educando en privacidad en el uso de las redes sociales. *Education in the Knowledge Society, 18*(2), 107-126.

Bedoya, M. L., Torres, A. D. P. y Urán, L. J. (2007). *La enseñanza y el aprendizaje de los conceptos de tiempo y espacio en los estudiantes de 10 a 13 años*. Medellín.

Bollatti, R. (2013). BigData en la educación. En *XV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación,* abril 2013, Paraná, Entre Ríos, Brasil.

Bosque, J. (2015). Neogeografía, Big Data y TIG: problemas y nuevas posibilidades. *Polígonos: Revista de Geografía, 27,* 165-173.

Buzo, I. (2011). La cotidianidad en uso de las TIC en las Ciencias Sociales. La web de recursos de Ciencias Sociales. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coords.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 347-350). Barcelona: Ariel.

— (2014). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la Geografía con una metodología activa. En R. Martínez y E. M. Tonda-Monllor (coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 11-34). Córdoba: Universidad de Córdoba.

— (2015). Los SIG como herramienta para el estudio del paisaje cultural. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 81,* 37-40.

— (2016). Introducción a la cartografía colaborativa en Educación Secundaria. Utilización de Geomedias en la Enseñanzas de la Geografía. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (coords.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 129-140). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

Caballero, A. (2002). Desarrollo de la presentación espacial. *Revista de Psicología y Psicopedagogía, 1,* 49-52.

Caro, E. M., Díaz, A. C., Suárez, A. D. y Belmonte, J. P. L. (2004). Estudio en competición sobre el grado de utilización de la pierna no dominante en el fútbol profesional. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 71,* 8.

Castellví, J. (2019). Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores. En M. J. Hortas y A. Dias (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 464-472). Lisboa: Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação y AUPDCS.

Centeno, G. y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa, RIE, 31*(2), 517-536.

Claudino, S. y Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 49-58). Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

Comes, P. (2002). La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio. En P. Comes y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* Barcelona: Horsori.

Da Silva, H. G. y Richter, D. (2016). El libro de texto mediando la construcción del conocimiento en la formación continua del profesor de geografía. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (coords.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 173-184). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

De la Calle, M. (2012). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 123-138). Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

De Miguel, R., De Lázaro, M. L., Velilla, J., Buzo, I. y Guallart, C. (2016). Atlas Digital Escolar: aprender Geografía con ArcGIS Online. En R. Sebastiá-Alcaraz y E. M. Tonda-Monllor (coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 925-936). Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

García, E. B. (2007). El conocimiento y el control del propio cuerpo en la infancia. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 107,* 15.

Giraldo, J. C. (2016). Educación geográfica, riesgos socio-ambientales y Google Earth. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 34*.

Guillén, R. y Hernández, A. M. (2017). La educación patrimonial fuera de las aulas: El caso de Mérida (Extremadura). En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 400-411). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Guillén, R. y Jaraíz, F. J. (2018). Las TIG como recurso didáctico para el estudio de paisajes culturales. Un diseño de intervención en Monfragüe. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 4,* 120-140.

Gutiérrez, J., Cristóbal, C. y Gómez, G. (2000). Accesibilidad peatonal a la red de metro de Madrid: efectos del Plan de Ampliación 1995-99. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense, 20,* 451-464.

Gutiérrez, J., García, J. A., Alventosa, C., Redondo, J. C. y Paniagua, E. (2002). Accesibilidad peatonal a la red sanitaria de asistencia primaria en Madrid. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense,* vol. extraordinario, 269-280.

Gutiérrez, J. y Gould, M. (1994). *SIG, Sistemas de Información Geográfica*. Madrid: Síntesis.

Hernández, A. M., Burgui, M., Velázquez, F. y Corrales, J. M. (2018). ¿Responden los libros de texto a las demandas de la educación ambiental? Un análisis para la Educación Secundaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 77,* 80-110.

Hernández, A. M., Jaraíz, F. y Gurría, J. L. (2015). Aprender en y con el paisaje cultural: Las Hurdes (Extremadura). *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 81,* 22-28.
Knoblauch, R. L., Pietrucha, M. T. y Nitzburg, M. (1996). Field Studies of Pedestrian Walking Speed and Start-Up Time. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board, 1538,* 27-38.
Lewison, M., Leland, C. y Harste, J. (2000). Not in my classroom! The case for using multiview social issues books with children. *Australian Journal of Language and Literacy, 23*(1), 8-20.
Llancavil, D. y González, J. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 28*(14), 64-91.
Luque, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la Enseñanza Secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 55,* 183-210.
Manolucos, J. A. y Liliana, M. (2013). El uso de la cartografía e imágenes satelitales como recurso didáctico en la enseñanza. *Informe Científico Técnico UNPA, 5*(2), 1-24.
Martín, J. M., Nieto, A. y Buzo, I. (2016). Los SIG aplicados a la enseñanza de la Geografía en 1.º de Educación Secundaria. En A. Nieto (coord.), *Tecnologías de la Información Geográfica en el Análisis Espacial. Aplicaciones en los Sectores Público, Empresarial y Universitario* (pp. 141-160). Cáceres: Universidad de Extremadura, Grupo de Investigación en Desarrollo Sostenible y Planificación Territorial: Universidad de Extremadura, Grupo de Investigación Geo-Ambiental.
Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño/a y del adolescente. Compendio para educadores* (pp. 101-127). México DF: SEP/McGraw-Hill.
Miralbés, M. R. e Higueras, A. (1993). Reflexiones sobre el espacio geográfico. *Geographicalia, 30,* 283-294
Morales, F. J. (2016). Desarrollo de la competencia espacial a través de las aplicaciones de Google Earth y Maps en Geografía: una experiencia de aula en 3.º ESO. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (coords.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 360-373). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.
Muñoz-Raskin, R. (2010). Walking accessibility to bus rapid transit: Does it affect property values? The case of Bogotá, Colombia. *Transport Policy, 17,* 72-84.
Ochaíta, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Psicología, 14/15,* 93-95.
Pérez, A., Iglesias, A. y Cruz, M. (2016). Competencia digital y TIC: claves de la ciudadanía digital y requisitos para el futuro profesorado. En R. Roig-Vila (coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1793-1802). Barcelona: Octaedro.
Pillet, F. (2001). El espacio geográfico en el postpositivismo. En E. M. Tonda, A. Mula y J. de Vera (coords.), *Scripta in memoriam: Homenaje al profesor Jesús de Vera Ferre (1951-1999)* (pp. 319-328). Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
Prats, J. y Busquets, J. (2010). La Didáctica del Paisaje. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 65,* 5-6.
Rael, M. I. (2009). Espacio y tiempo en Educación Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas, 15,* 1-11.
Rivera, J. A. (2006). El papel de la geografía en el estudio de la relación sociedad-naturaleza. *Revista Luna Azul* [en línea] (julio-diciembre).
Rojo, M. C. (2013). Los sistemas de información geográfica para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 73,* 7-17.
Sánchez, A. (2014). Educación y derechos humanos: una reflexión en torno al derecho a la privacidad. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía, 9,* 143-153.
Sobrino, D. (2012). Experiencias didácticas con TIC en el área de Geografía e Historia. *Aulas del siglo XXI: retos educativos* [recurso electrónico], 200-264.
Souto, X. M. (2007). Espacio geográfico y educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica, 9,* 11-32.
— (2012). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 73-94). Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
Souto, X. M. y García, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica, 17,* 177-201.
Trigueros, F., Arias, L., Miralles, P., Molina, S. y Rodríguez, R. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales en los cursos de grado de Educación Infantil*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.
Zappettini, M. C. (2007). Enseñanza de la Geografía e Informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica

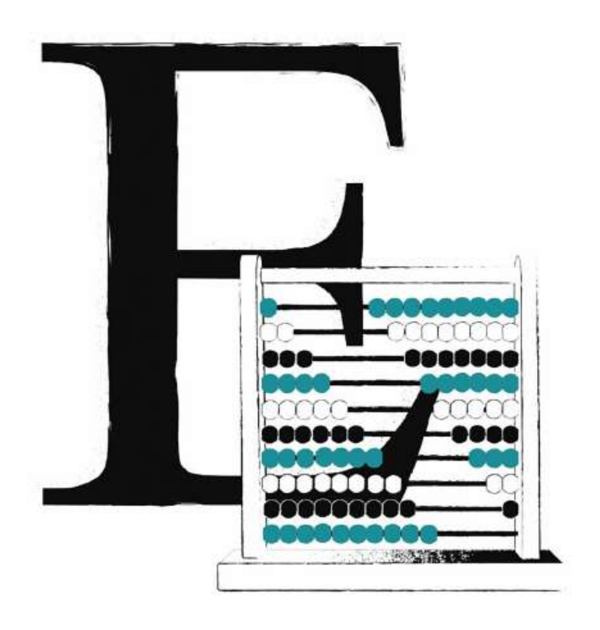
innovadora. *Geograficando, 3*(3), 189-203.
Zappettini, M. C., Karina, C., Jorgelina, L. y Marcela, N. (2008). Los sistemas de información geográfica —SIG — en la enseñanza de la Geografía. *Tiempo y Espacio, 18*(21), 94-112.

NOTAS

7 Revisar el capítulo 3 «Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares» en este mismo libro.

9
Las estadísticas sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales

M.ª CELESTE GARCÍA PAREDES



1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ha planteado con el propósito de analizar la importancia que han adquirido las estadísticas sociales y el manejo de las bases de datos oficiales en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Primaria y Secundaria. Para ello se desarrolla un primer apartado teórico donde se explica qué son los indicadores sociales y cómo se miden, es decir, qué variables se tienen en cuenta a la hora de calcular el bienestar de un determinado territorio o sociedad. Se pondrá de manifiesto la cantidad de índices que se emplean para calcular y medir el desarrollo y el bienestar, haciendo especial hincapié en uno de los más extendidos, el denominado índice de desarrollo humano —IDH—. Se indicarán los países con un mayor y menor IDH, quedando en evidencia que el mundo sigue enfrentándose a numerosos y complejos problemas de desarrollo; según apunta el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016), algunos son de alcance mundial —como la desigualdad de género—, otros son regionales —como la escasez de agua— y otros de ámbito local —como los desastres naturales—.

En la segunda parte del trabajo se ofrece una relación de las principales bases de datos a nivel mundial, nacional y regional, donde se analizarán algunas de las fuentes fiables para la consulta y descarga de estadísticas demográficas, económicas y sociales. El objetivo es proporcionar al docente una breve guía de cómo y dónde puede localizar el material estadístico y cartográfico necesario para sus clases de Ciencias Sociales para Educación Primaria y Ciencias Sociales: Geografía e Historia para Educación Secundaria, así como valorar las potencialidades que tienen estos recursos estadísticos para fomentar la educación para la ciudadanía, desarrollando actitudes críticas ante los desequilibrios y desigualdades de la realidad actual. Por supuesto, favorecen en el alumnado la competencia digital a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información, cuestiones recogidas en los documentos legislativos vigentes, el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato[8], y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria[9].

Por último, se ha diseñado una propuesta didáctica conformada por varias fases. Se parte de la utilización de las fuentes de información oficiales, para pasar a una segunda fase en la cual los/las estudiantes deben realizar una selección de los indicadores sociales

y las estadísticas demográficas y económicas, para responder a cuestiones que se plantean sobre desigualdad y desequilibrios territoriales, y terminar la actividad realizando un ejercicio de síntesis. Como apunta Morales (1998), es difícil enseñar a pensar y a informarse, por ello los docentes tienen el deber de proporcionar las herramientas adecuadas para que sean capaces de aprender a buscar y evaluar información de forma autónoma, para emitir juicios de valor basados en la realidad, conociendo las características de un determinado territorio o sociedad.

PARA SABER MÁS…

Lee el texto que se encuentra en el anexo 1 y responde a estas cuestiones:

— ¿Cuándo consideras que una persona vive en pobreza extrema? ¿Conoces a alguien en esta situación?
— ¿Crees que existen desigualdades económicas y sociales en el mundo? Razona tu respuesta.
— ¿Consideras que la educación y la pobreza son variables que influyen en el desarrollo de un país?

2. LOS INDICADORES SOCIALES PARA EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Una tarea complicada es determinar cuáles son los indicadores sociales que se deben conocer para realizar estudios históricos o geográficos a nivel mundial o para establecer comparativas entre países o regiones en función de su nivel de desarrollo económico y social. Una primera aproximación sería aclarar qué son los **indicadores sociales.** García (2000) argumenta que la principal funcionalidad de los **sistemas de indicadores sociales** (SIS) es tratar de medir el término de bienestar utilizando datos estadísticos. Asimismo, defiende que para conocer la situación real de un país no es suficiente con analizar la economía y los indicadores asociados a esta. A mediados de los años sesenta del pasado siglo surge en los Estados Unidos la necesidad de elaborar trabajos relacionados con el estudio de las condiciones de la sociedad (Núñez y Rivera, 2003), se demanda información sobre el estado de la sociedad, los problemas y metas, las políticas sociales… es cuando se acuña el nacimiento de los indicadores sociales como concepto dentro del campo de las Ciencias Sociales.

Es también conveniente conocer cómo se pueden medir o cuáles son las variables que se deben tener en cuenta para realizar su estudio. Para ello, vamos a pasar a mencionar algunos de los sistemas de indicadores sociales más extendidos. A nivel mundial la OCDE elabora una lista bastante amplia de variables para medir el bienestar, algunas de

estas variables son: salud, educación, trabajo, capacidad adquisitiva, patrimonio, medio físico, condiciones de vida… Para los países de la Unión Europea, es Eurostat quien impulsó el estudio de la dimensión social a través del estudio de grandes bloques temáticos: población, familia, hogares, educación, mercado de trabajo, ingresos, delincuencia… Por último, el Instituto Nacional de Estadística (INE) publica en 1991 el primer número de los SIS, proporcionando información de carácter social y económico para el ámbito nacional, cuyas publicaciones han sido periódicas y han ido perfilando los grandes bloques temáticos que abordan el estudio de los indicadores sociales (tabla 9.1).

2.1. El índice de desarrollo humano

Con el índice de desarrollo humano —IDH— se establece una forma más correcta de medir las condiciones de vida y el acceso a los servicios sociales que brindan la oportunidad de tener una vida digna. Según Veres (2014), para medir la situación real de una sociedad no basta con tener en cuenta el nivel de ingreso o su desarrollo económico, se debe tener en cuenta un conjunto de variables que determinen el nivel real de las condiciones de vida de las que disfruta dicha sociedad. Por ello entran en juego variables que aluden al ámbito social, tales como el acceso al empleo, la educación, la posibilidad de disfrutar de mejores medidas de salubridad, como son el alcantarillado, el agua potable, la electricidad…; en resumen, se trata de determinados bienes y servicios que son esenciales en el desarrollo personal y colectivo (Benavides-Lara, 2015).

TABLA 9.1

Tabla comparativa de los sistemas de indicadores sociales elaborados por la OCDE, EUROSTAT y el INE (edición 2000)

OCDE	EUROSTAT	INE
Salud	Población	Población
Esperanza de vida (duración de la vida y vida en buena salud)	Hogares y familia	Familia
Educación y adquisición de conocimientos	Educación y formación	Educación
Empleo y calidad de vida en el trabajo	Mercado de trabajo	Trabajo
Tiempo y ocio	Salarios	Renta, distribución y consumo
Capacidad adquisitiva de bienes y servicios (renta)	Protección social	Protección social
Patrimonio	Ingresos	Salud

Medio físico	Consumo y vivienda	Entorno físico
Condiciones de vida	Salud y seguridad en el trabajo	Cultura y ocio
Posibilidad de acceso a servicios	Delincuencia	Cohesión y participación social
Medio social e integración social (seguridad de las personas, exposición al riesgo y percepción de amenazas)	Participación social	

FUENTE: García, 2000. Elaboración propia.

El **Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo** (PNUD) calcula todos los años el IDH. Dicho indicador fue construido de tal forma que refleja los aspectos importantes del desarrollo humano; a continuación se muestran las tres dimensiones básicas consideradas para calcularlo:

— La longevidad: se refiere a la esperanza de vida al nacer, que refleja la capacidad de llevar una larga vida y saludable. Claro indicador de las condiciones sociales y de salud.
— El conocimiento: medido a través de los años promedio de escolaridad y los años esperados de escolaridad.
— El nivel de vida: GNI per cápita PPA (el ingreso nacional bruto per cápita ajustado en PPA —paridad del poder adquisitivo— en dólares; con ello se pretende expresar el PIB en unidades de cuenta homogéneas, a las que el Banco Mundial llama dólares internacionales). Refleja la capacidad de lograr un nivel de vida decente.

El IDH, por tanto, es un promedio simple del índice de esperanza de vida, el índice de nivel de educación y el ingreso nacional bruto real per cápita ajustado. Se calcula dividiendo por tres la suma de los tres índices. De este modo se asigna la misma importancia a cada una de las dimensiones básicas. Con la normalización de los valores de las variables que componen el IDH, su valor se sitúa entre cero y uno. Parece entonces que el IDH resulta una medida más adecuada del desarrollo que el PIB, teniendo en cuenta que el IDH involucra la variable ingreso (Palacios, 2013). El PNUD clasifica a los países en cuatro grupos diferentes, atendiendo a su nivel de desarrollo humano: muy alto (con valores del IDH de 0,800 y superiores), alto (0,779 a 0,700), medio (0,669 a 0,550) y bajo (menos de 0,550). Según el último informe elaborado por el PNUD, el IDH mundial se situaba en el 2015 en un 0,717, por lo que, según la clasificación anterior, es un valor considerado como alto. Si bien la realidad es bien diferente, si atendemos a la lista de los diez países con un mayor y menor IDH, vemos

cómo la disparidad es bastante significativa (tabla 9.2).

TABLA 9.2

Clasificación de los diez países con un mayor y menor IDH (2015)

Desarrollo humano muy alto			**Desarrollo humano bajo**		
Posición	**País**	**IDH**	**Posición**	**País**	**IDH**
1	Noruega	0,949	178	Guinea-Bissau	0,424
2	Australia	0,939	179	Eritrea	0,420
2	Suiza	0,939	179	Sierra Leona	0,420
4	Alemania	0,926	181	Mozambique	0,418
5	Dinamarca	0,925	181	Sudán del Sur	0,418
5	Singapur	0,925	183	Guinea	0,414
7	Países Bajos	0,924	184	Burundi	0,404
8	Irlanda	0,923	185	Burkina Faso	0,402
9	Islandia	0,921	186	Chad	0,396
10	Canadá	0,920	187	Níger	0,353
10	Estados Unidos de América	0,920	188	República Centroafricana	0,352

FUENTE: PNUD, 2016. Elaboración propia.

El país que encabeza la lista de los países con un IDH muy alto es Noruega, con un 0,949, seguido por Australia y Suiza. Mientras que el país con un índice más bajo, la República Centroafricana, apenas alcanza un 0,352, seguido por Níger y Chad; es importante destacar que todos los países que aparecen en la tabla con los peores resultados se localizan en África. Estos datos muestran que la brecha entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo sigue estando vigente (Azcárate, Azcárate y Sánchez, 2008). Según la contribución elaborada por Torres y Allepuz (2009), donde se realizaba un estudio comparativo entre el país con un mayor y menor IDH desde 1970 hasta 2000, la diferencia entre ambos pasó de ser un 0,785 a un 0,689 en estos treinta años, llegando a la conclusión de que la disparidad había disminuido. Si analizamos los datos de la tabla 9.2, apreciamos cómo esa diferencia en el 2015 es aún menor, con un 0,597. Se va avanzando en corregir la fuerte disparidad existente, pero es evidente que queda mucho por hacer.

En el último informe sobre desarrollo humano elaborado por el PNUD se ponía de manifiesto que una de cada nueve personas en el mundo padece hambre y una de cada tres malnutrición. Anualmente, alrededor de 15 millones de niñas se casan antes de los 18 años, es decir, casi una cada dos segundos. En todo el mundo mueren al día 18.000 personas debido a la contaminación atmosférica, y el VIH infecta a 2 millones de personas al año. En promedio, 24 personas por minuto se ven desplazadas forzosamente de sus hogares (PNUD, 2016: 5). Si bien los avances también son destacables, teniendo en cuenta que la población mundial aumentó en 2.000 millones —pasando de 5.300 millones en 1990 a 7.300 millones en 2015—, más de 1.000 millones de personas salieron de la pobreza extrema, 2.100 millones obtuvieron acceso a saneamiento mejorado y más de 2.600 millones tuvieron acceso a una fuente mejorada de agua potable. Entre 1990 y 2015 la tasa mundial de mortalidad de niños menores de 5 años se redujo en más de la mitad; la incidencia del VIH, la malaria y la tuberculosis disminuyó; la proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos de todo el mundo se incrementó hasta el 23 % en 2016 (PNUD, 2016: 3).

Sin embargo, el IDH no está exento de críticas; varios autores (López, 1996; Torres y Allepuz, 2009; Vera, 2004) corroboran la idea de que existen otros factores que pueden deteriorar o mejorar el índice para cada país, como son:

— El acceso al agua potable. Para combatir la mortalidad infantil y reducir las enfermedades producidas por la contaminación de las aguas de consumo humano. Favorece las condiciones de vida de las familias, la calidad de la educación infantil, la productividad del trabajo y la reducción de gastos en salud curativa.
— El gasto público en salud.
— El gasto público en educación: infraestructuras educativas, materiales didácticos, ciencia y tecnología. Cobertura y calidad.
— Las consecuencias medioambientales del desarrollo, como pueden ser: la contaminación del aire y del agua, la deforestación, el aumento de población en las grandes ciudades, el consumo de energía, el agotamiento de los recursos físicos…
— La disparidad entre zonas urbanas y rurales. Carencias y poca accesibilidad de la población rural a muchos de los servicios sociales e infraestructura.
— Las condiciones de trabajo y la disponibilidad de tiempo libre.
— La libre movilidad de la población en todo su territorio.
— Los problemas de violencia.
— La libre orientación sexual y la libertad religiosa.
— Las desigualdades regionales de género y étnicas.
— Las diferencias en esperanza de vida y alfabetización entre hombres y mujeres.
— La discriminación de la mujer.

2.2. Otros índices de desarrollo

Otros índices alternativos son los propuestos por Azcárate, Azcárate y Sánchez (2009), que defienden el hecho evidente de crear un índice que integre todas las variables posibles que se deberían de tener en cuenta. Proponen tres índices complementarios al IDH:

1. El **índice de pobreza humana** (IPH), que mide la pobreza en países en desarrollo y en algunos países de la OCDE, utilizando indicadores adaptados a la situación concreta de las regiones, con la finalidad de atajar la problemática existente.
2. El **índice de desarrollo relativo al género** (IDG) pretende reflejar las desigualdades existentes en el progreso entre los distintos sexos, es decir, la disparidad de género.
3. El **índice de potenciación de género** (IPG) refleja la desigualdad de oportunidades entre ambos sexos en áreas económicas y políticas, tomando indicadores como la participación de las mujeres en determinadas esferas (parlamento, funcionarios superiores, legisladores, administración…), y la desigualdad de ingreso como un indicador de la independencia económica.

Si bien es cierto que para medir el desarrollo humano de un modo más completo el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2016) en el informe sobre desarrollo humano presenta, además, otros cuatro índices:

1. El IDH ajustado por la desigualdad, que descuenta el IDH en función de la magnitud de la desigualdad.
2. El índice de desarrollo de género, que compara los valores del IDH para mujeres y hombres.
3. El índice de desigualdad de género hace hincapié en el empoderamiento de las mujeres.
4. El índice de pobreza multidimensional mide las dimensiones de la pobreza no referidas a los ingresos.

Estos índices ponen de manifiesto que las desigualdades entre hombres y mujeres, el empoderamiento (Sánchez-Vidal, 2017) y la pobreza siguen siendo los principales escollos del desarrollo. Tal es así que el PNUD hace hincapié en que hay carencias básicas que son comunes entre diversos grupos, estos son: las mujeres y las niñas, las minorías étnicas (Peláez-Herrero, 2012), los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y los migrantes, que se ven privados de las dimensiones básicas del desarrollo humano. Otras mediciones del bienestar humano, como el **índice de progreso social,** el **índice de felicidad en el mundo** y el **índice para una vida mejor,** pueden evaluar de manera útil si el bienestar está llegando a todos. Palacios (2013) menciona en su obra que los países nórdicos se han convertido en líderes en competitividad, en sanidad pública y felicidad. Otro aspecto exitoso que lideran es el de la transparencia y la

tecnología, donde el gobierno mide los rendimientos de hospitales y escuelas. Señala a Suecia como el ejemplo a seguir, puesto que permite el acceso público a todos los datos oficiales y han sabido combinar capitalismo competitivo con un estado fuerte y grande.

Por último, pasamos a mencionar el concepto de **desarrollo humano colectivo** (DHC). Autores como Aznar y Barrón (2017) argumentan que se trata de una propuesta sistémica y global de desarrollo, basada en principios éticos como el respeto al funcionamiento de los ciclos naturales y la diversidad biológica y cultural, así como la promoción de la equidad social y los derechos humanos. Dicha propuesta se basa en los siguientes principios (Aznar y Barrón, 2017, p. 34):

- Principios económicos: la reconceptualización de la economía y del mercado como medios para el desarrollo y no como fines del mismo.
- Principios ecológicos: respetar la preservación de los recursos naturales, el equilibrio de los ecosistemas y el mantenimiento de la biodiversidad.
- Principios sociales: el DHS plantea la prioridad ética de erradicar la pobreza, reducir las desigualdades sociales, promover la justicia y la equidad, fortalecer la identidad de los pueblos, los derechos humanos y cuidar el equilibrio demográfico.
- Principios políticos: el DHS aspira a fortalecer y profundizar la democracia y la construcción de la ciudadanía, promoviendo y garantizando la participación ciudadana en la gestión del desarrollo y en la toma de decisiones públicas.
- Principios culturales: cambio en los patrones culturales de relación entre los humanos y de estos con la naturaleza, a través de un manejo sostenible de los ecosistemas y los recursos naturales, a la vez que un respeto a la diversidad cultural.

3. BASES DE DATOS PARA EL ESTUDIO DE VARIABLES SOCIALES, DEMOGRÁFICAS Y ECONÓMICAS

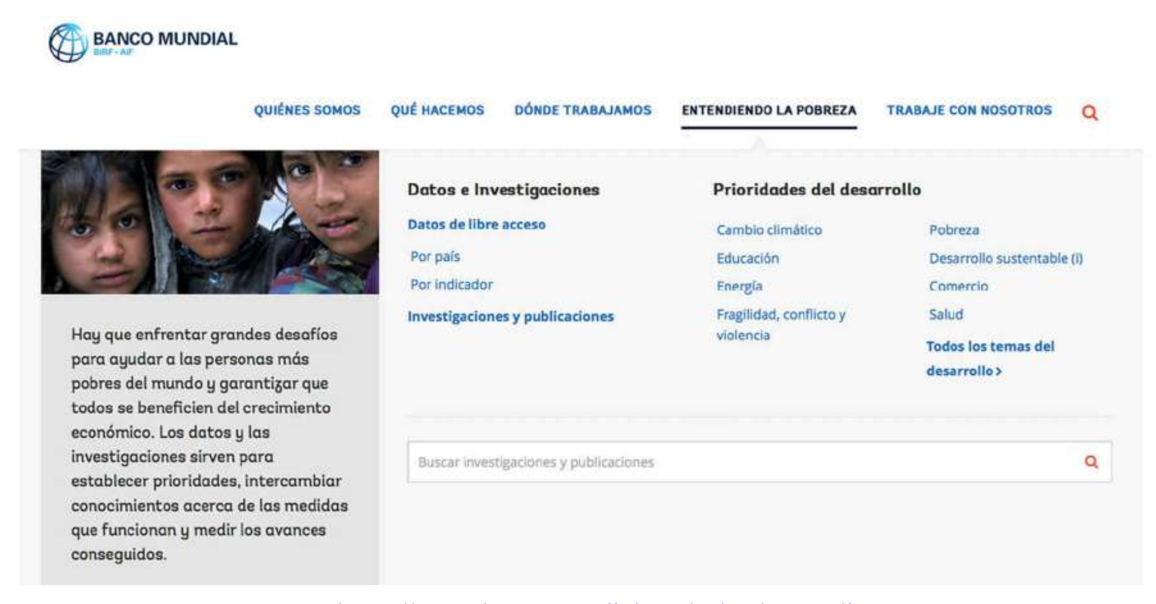
A continuación se detallan algunas de las bases de datos más reseñables para la búsqueda y consulta de datos de carácter demográfico, económico y social. Se comenzará realizando una mención de las bases de datos que más se utilizan a nivel mundial, destacando la información que podría tener un especial interés tanto para los docentes como para los discentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Posteriormente se mencionarán las bases de datos que contienen variables a nivel nacional y, por último, se propondrá algún ejemplo a nivel regional con la finalidad de proporcionar un abanico lo más amplio posible para el estudio de las variables e indicadores de desarrollo a todas las escalas territoriales.

PARA SABER MÁS…

Miralles, P. y Sebastián, M. (2011). Bases estadísticas y anuarios con información económica y social. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 203-214). Madrid: Graó.

3.1. El Banco Mundial

El **Grupo Banco Mundial,** creado en 1944, está integrado en la actualidad por cinco instituciones que se han comprometido a reducir la pobreza, aumentar la prosperidad compartida y promover el desarrollo sostenible. Dispone de un amplio abanico de profesionales multidisciplinarios, entre ellos economistas, expertos en políticas públicas, especialistas sectoriales y científicos sociales. Ofrece la posibilidad de consultar estadísticas de libre acceso y publicaciones, bien por indicador o por país. Según el propio Banco Mundial, su finalidad es la de ayudar a los países en desarrollo a acabar con la pobreza extrema y promover la prosperidad (Banco Mundial, 2018). Dedican un apartado específico a las *prioridades del desarrollo,* estableciendo los siguientes bloques temáticos (figura 9.1): el cambio climático; el medio ambiente; la educación; la energía; la fragilidad, conflicto y violencia; la pobreza; el desarrollo sustentable; el comercio; la salud; el agua; los alimentos y la agricultura; los bosques; el buen gobierno; la competitividad; el desarrollo digital; desarrollo social; desarrollo urbano; la desigualdad y la prosperidad compartida; la deuda; empleos y desarrollo; la gestión de riesgos de desastres; el género; la inclusión financiera; las industrias extractivas; las infraestructuras y las alianzas público-privadas; la macroeconomía y la gestión fiscal; la nutrición; la protección social; la integración regional; el sector financiero y el transporte. Esta amplia lista de variables demuestra que el desarrollo económico y social implica la inclusión de variables de diversos ámbitos.



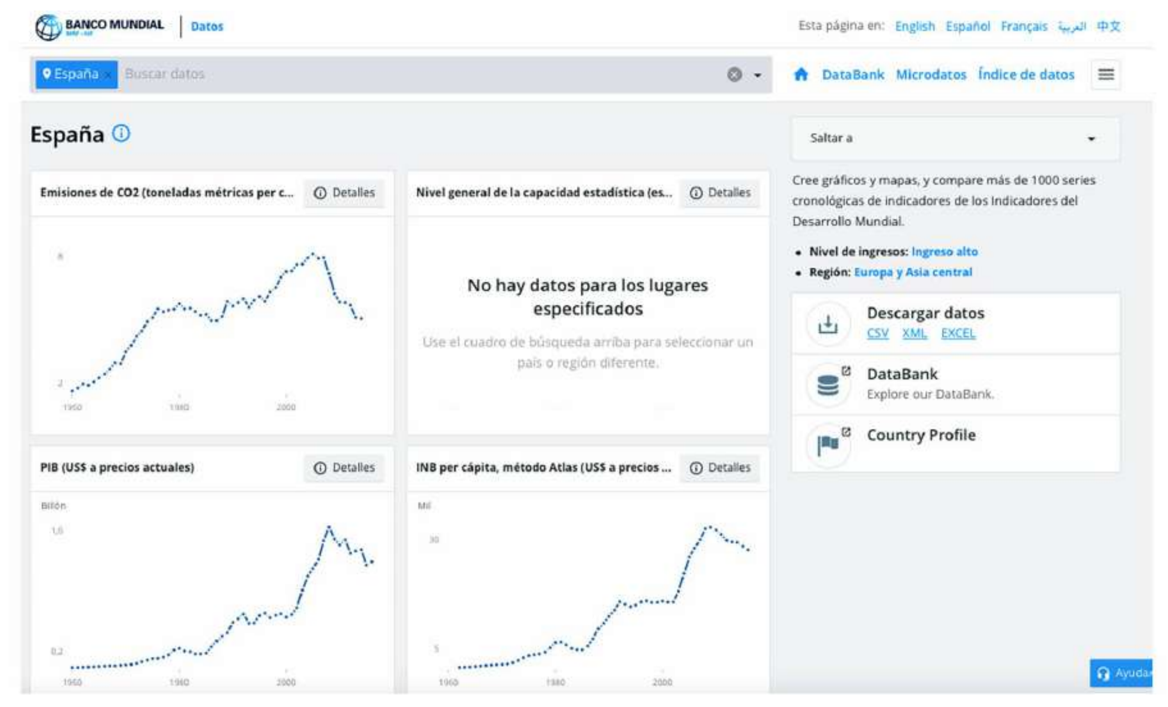
FUENTE: https://www.bancomundial.org/es/understanding-poverty

Figura 9.1.—Portal web del Banco Mundial.

Para consultar la información que ofrece el Banco Mundial de una forma gratuita tan solo tenemos que dirigirnos a su página web https://datos.bancomundial.org/pais, la cual está estructura de una forma muy intuitiva, puesto que permite la búsqueda de datos por país (orden alfabético); por región (África al sur del Sahara, América del Norte, América Latina y el Caribe, Asia meridional, Asia oriental y el Pacífico, Europa y Asia central y Oriente Medio y norte de África); o por nivel de ingresos (ingreso alto, mediano, mediano alto, mediano y bajo, países de ingreso bajo y países de ingreso mediano bajo). Asimismo, ofrece la posibilidad de consultar gráficos interactivos elaborados por países con datos registrados desde 1960 hasta la actualidad; el último dato registrado es de 2017.

Al seleccionar un país se abre una nueva ventana con un total de siete gráficos, tal y como se puede ver en el ejemplo seleccionado para España (figura 9.2). Los datos que aparecen de una forma generalizada para cualquier país, son: **emisiones de CO_2** (las emisiones de dióxido de carbono son las que provienen de la quema de combustibles fósiles y de la fabricación del cemento; incluyen el dióxido de carbono producido durante el consumo de combustibles sólidos, líquidos, gaseosos y de la quema de gas); **PIB** (el PIB a precio de comprador es la suma del valor agregado bruto de todos los productores residentes en la economía más todo impuesto a los productos, menos todo subsidio no incluido en el valor de los productos); **INB per cápita** (el INB per cápita —anteriormente PIB per cápita— es el ingreso nacional bruto convertido a dólares de los Estados Unidos mediante el método atlas del Banco Mundial, dividido por la población a mitad de año); tasa de pobreza, inscripción escolar a nivel primario, esperanza de vida al nacer y población total. Esta selección de variables permite realizar una comparación homogénea con cualquier país que aparezca en la base de datos del Banco Mundial. Por ejemplo, el alumnado podría realizar comparaciones, entre un país que esté clasificado dentro del grupo de países con un ingreso alto y otro del grupo de países con un ingreso bajo, y cotejar, pormenorizadamente, cada variable que determina la pertenencia a un grupo y otro, esto le permitiría tener una visión más realista de la situación sociodemográfica y económica de un país.

Otra de las ventajas que ofrece este recurso es que se pueden descargar todos los indicadores de desarrollo mundial de un país en formato Excel, csv o xml. Opción muy sencilla que el alumnado puede realizar sin tener un conocimiento avanzado sobre informática o manejo de *software* estadístico específico, y que permite disponer de los datos y descargarlos de forma gratuita. Aunque hay que señalar que las bases de datos están conformadas por más de 1.500 variables y en ocasiones puede resultar muy abrumador seleccionar las variables más acertadas.



FUENTE: https://datos.bancomundial.org/pais/espana?view=chart.

Figura 9.2.—Indicadores, datos y gráficos elaborados por el Banco Mundial para España.

3.2. Naciones Unidas

Naciones Unidas lleva elaborando estadísticas sobre cuestiones demográficas y sociales desde 1948. De las múltiples publicaciones que viene editando desde entonces, es de nuestro interés los denominados **Demographic Yearbook;** se trata de una guía que contiene información estadística de variables de carácter económico y social. La última publicación corresponde a 2016; la información aparece estructurada en los siguientes apartados: población, fertilidad, mortalidad, mortalidad infantil, nupcialidad y divorcios. Asimismo, edita publicaciones periódicas sobre aspectos económicos —energía, industria, turismo…—, indicadores de desarrollo y medioambientales.

Si accedemos a la siguiente dirección web (https://unstats.un.org) en la pestaña Data, se puede consultar una base de datos denominada **Population Census Datasets** que contiene variables de carácter demográfico desde 1995 hasta la actualidad. La información aparece agrupada en seis grandes bloques: características demográficas básicas, económicas, de educación, etnoculturales, datos de migraciones y características sobre el hogar. Al seleccionar cualquier variable de estos bloques accedemos a una nueva ventana con una tabla donde se puede realizar un filtro por nombre del país/área o por año de consulta. Una vez que hayamos realizado la búsqueda, podemos descargarnos los datos en formato Excel. También incorpora una herramienta denominada Explore que permite acceder a otras bases de datos creadas por Naciones Unidas y otras instituciones.

3.3. OCDE

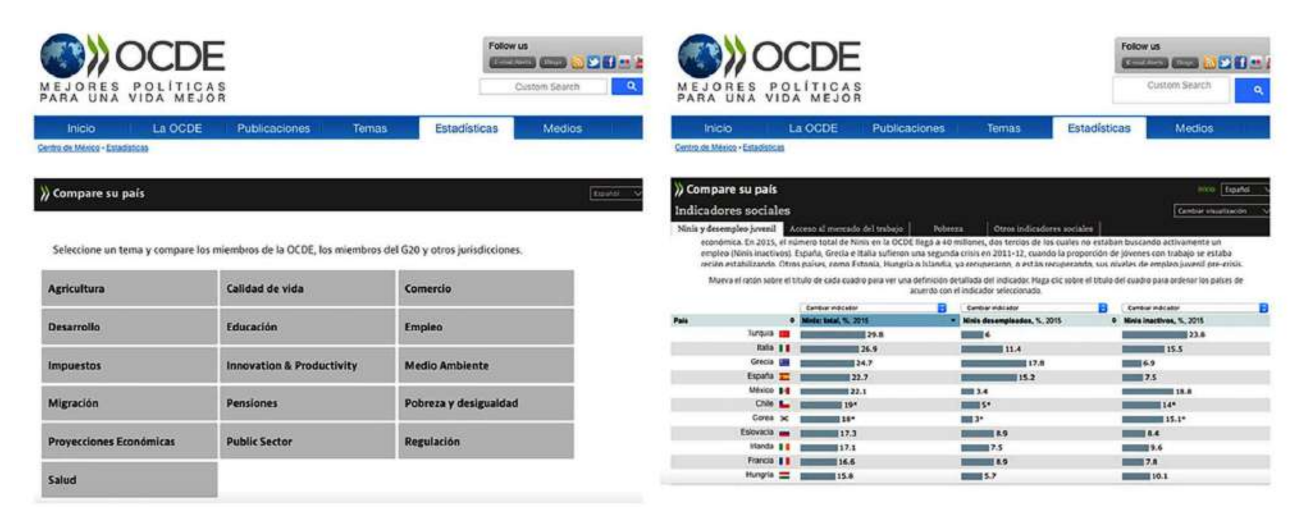
La **Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico** —OCDE—, fundada en 1961, elabora un conjunto amplio de indicadores sociales simples que quedan encuadrados en las categorías de autosuficiencia, igualdad, salud y cohesión social, así como los denominados indicadores de contexto, como son el PIB, ciertas tasas de fertilidad, la ratio de dependencia de ancianos, ciertas tasas sobre extranjeros y refugiados y las tasas de divorcio y de familias monoparentales. Uno de los informes que elabora la OCDE cada dos años, el último publicado en el año 2017, es el denominado informe ¿Cómo va la vida? 2017 o en su versión en inglés más extendida How's life? 2017. Se trata de una publicación de una serie de indicadores de bienestar integrados en once bloques, que incluyen los siguientes ámbitos: ingresos y patrimonio; empleo y remuneración; vivienda; estado de salud; equilibrio vida personal-laboral; educación y competencias; comunidad; compromiso cívico y gobernanza; medio ambiente; seguridad personal; y bienestar subjetivo. De este último informe se extrae un resumen que evalúa los resultados obtenidos por nuestro país en temas de bienestar:

> España muestra unos resultados promedios dispares entre las distintas dimensiones del bienestar. A pesar de registrar una media de ingreso familiar disponible neto ajustado comparativamente baja en el año 2015, el patrimonio neto de las familias se situaba por encima del promedio de la OCDE en 2011 (el último año disponible). España muestra debilidades especialmente acuciantes respecto al empleo y la remuneración: por ejemplo, tanto la inseguridad en el mercado laboral como la tasa de desempleo de larga duración están entre las más altas de la OCDE. Sin embargo, el equilibrio entre la vida personal y laboral es un punto fuerte: solo alrededor del 5 % de los empleados trabajó jornadas prolongadas con regularidad. La esperanza de vida al nacer (83 años) supera en 3 años al promedio de la OCDE y el apoyo social también es relativamente alto. Por el contrario, solo el 58 % de la población adulta en edad de trabajar ha finalizado al menos el segundo ciclo de educación secundaria, una cifra muy por debajo del promedio de la OCDE (75 %), y las competencias de los adultos también se sitúan por debajo de la media (OCDE, 2017, p. 1).

Una de las aplicaciones más didácticas que ofrece la página web de la OCDE es el apartado de estadísticas (https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/), a través del cual permite seleccionar un tema de un total de 16 grandes bloques temáticos (figura 9.3) y realizar comparaciones entre los miembros de la OCDE. Si seleccionamos el bloque Calidad de vida, nos encontramos con un apartado de especial interés en nuestro estudio, se trata de los indicadores sociales. Estos vienen determinados por las siguientes variables: los *ninis* y desempleo juvenil (jóvenes de 15 a 29 años que no estudian ni trabajan), donde España ocupa el cuarto lugar; acceso al mercado laboral, se analiza el

desempleo entre los que acceden al mercado laboral y el desempleo juvenil, esta vez España ocupa la tercera y segunda posición, respectivamente; la pobreza, analizada en dos grupos de población, los jóvenes entre 18 y 25 años y los mayores de 65 años, la tendencia se ha invertido, puesto que tradicionalmente eran los mayores los que corrían un mayor riesgo de pobreza, pero debido al alto porcentaje de paro juvenil que registra España en la actualidad, el colectivo de jóvenes se ve más afectado por la pobreza. Otros indicadores sociales que aparecen son: la proporción de jóvenes que viven con sus padres, el gasto social público, la desigualdad de ingresos, la satisfacción con la vida, la confianza en los demás, la fertilidad y la tasa de suicidio.

Esta página web permite visualizar los datos en una tabla donde aparece un gráfico y la información alfanumérica de cada variable, se pueden colocar los países por clasificación (de mayor a menor) y cambiar la visualización a un mapa. Consideramos que esta herramienta es muy útil para el alumnado, puesto que permite trabajar la localización de los países analizados y, de esta forma, estamos trabajando la competencia espacial.



FUENTE: https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/.

Figura 9.3.—Estadísticas elaboradas por la OCDE.

3.4. Population Reference Bureau

El **Population Reference Bureau** —PRB— analiza datos demográficos e investigaciones para proporcionar información demográfica objetiva, precisa y actualizada en formatos accesibles. La información que aparece disponible en su página web está estructurada en áreas de actuación que abarcan grandes bloques temáticos como: el envejecimiento demográfico; los cambios en la evolución de la población; las familias y los niños y las niñas; las personas mayores; la salud y la nutrición; la desigualdad y la pobreza. En cada una de estas secciones se pueden consultar informes acerca de los principales eventos, noticias o sucesos de cualquier parte del mundo. Sin

duda, una de las principales utilidades que ofrece la página web es la infografía actualizada y homogeneizada, a través del denominado **2018 World Population Data Sheet;** la información que recoge se resume en los siguientes apartados:

— Población: población en millones de habitantes para el 2018, 2030 y 2050.
— Dinámica de población: tasa de natalidad, tasa de mortalidad, mortalidad infantil y ratio de fertilidad.
— Desarrollo: GNI per cápita PPP (ingreso nacional bruto), porcentaje de población urbana y población por kilómetro cuadrado de área cultivable.
— Salud y familia: porcentaje de mujeres casadas de 15 a 49 años usando algún método anticonceptivo, porcentaje de población con VIH (hombres y mujeres), esperanza de vida al nacimiento (hombres y mujeres) y esperanza de vida a los 65 años (hombres y mujeres).
— Estructura de la población: porcentaje de población con menos de 15 años en 2018 y en 2050, porcentaje de población mayor de 65 años en 2018 y en 2050.

Las opciones de las que dispone son múltiples, puesto que se puede consultar la información demográfica y socioeconómica a través del uso de los mapas y gráficos interactivos. Por una parte, con la utilización del mapa se puede ir activando las variables y visualizando los resultados por países, una de las aplicaciones más interesantes que presenta esta cartografía es que se trata de un mapa interactivo, de tal forma que si se selecciona un intervalo de la leyenda aparecen resaltados los países que cumplen esta condición, pudiendo realizar comparativas entre los países más y menos poblados o con mayor o menor nivel económico a nivel mundial, de una forma muy intuitiva. Por otro lado, permite consultar las estadísticas a través de los gráficos; por defecto, aparece la información por continentes, pero permite aplicar filtros geográficos y realizar una búsqueda por grandes regiones (por ejemplo: norte, sur, este y oeste de Europa); o por países (África, con un total de 55 países; Asia, con 50 países; Europa, con 43; Latinoamérica y el Caribe, con 34 países; Norte de América, con 2, y Oceanía, con 16 países). La información aparece representada en un gráfico de barras verticales, presenta la peculiaridad de que si te sitúas encima de la barra te proporciona la información alfanumérica. Tanto para los mapas como para los gráficos está habilitada la opción de descargar en formato imagen —jpg o png—, así como en pdf.

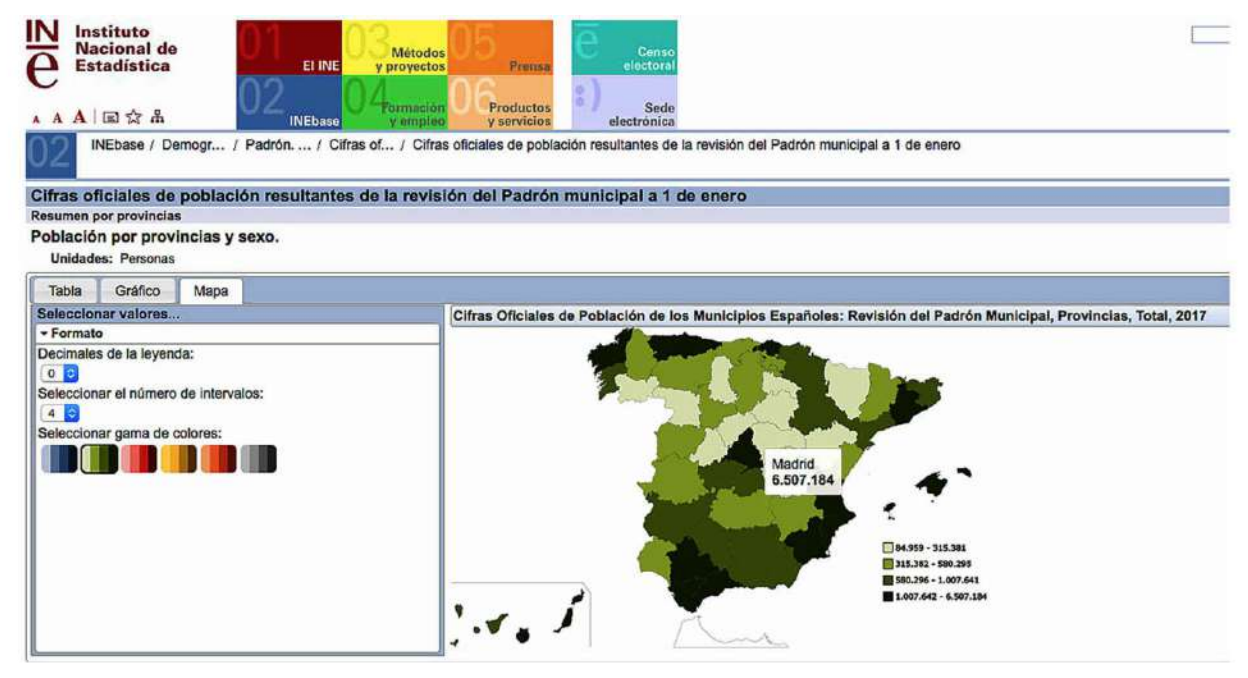
3.5. Instituto Nacional de Estadística

El **Instituto Nacional de Estadística** —INE— de España se encarga de la realización, actualización y divulgación de las operaciones estadísticas de gran importancia para el Estado, tales como los censos demográficos y económicos y las estadísticas e indicadores demográficos, económicos y sociales (INE, 2018). Realizar un

resumen de la gran cantidad de información que recoge el INE es una labor complicada. A continuación se detallan los bloques en los que se organiza toda la información que se encuentra disponible en su página web: agricultura y medio ambiente; ciencia y tecnología; demografía y población; economía; industria, energía y consumo; mercado laboral; nivel y condiciones de vida; servicios; y sociedad.

Consideramos que de todas estas secciones las más relevantes para el presente trabajo son el apartado de Demografía y población y el apartado de Sociedad (https://www.ine.es/dyngs/INEbase/listaoperaciones.htm). En el primero de ellos aparece la información relacionada con la población española clasificada en tres apartados: 1) el padrón municipal proporciona estadísticas sobre la población por sexo, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia y nacionalidad (figura 9.4), desde 1996 hasta la actualidad, con una periodizad anual; el ámbito territorial para el que se publican los resultados es nacional, autonómico, provincia, municipal e inframunicipal —secciones censales—; 2) censos demográficos —población y viviendas— y proyecciones de población —para el 2030 y el 2066—, las variables estudiadas son muy numerosas, algunas de ellas son el estado civil, el lugar de nacimiento, las variables migratorias, la formación, la condición socioeconómica, la estructura de los hogares, la información referida a las viviendas —superficie útil, período de construcción, número de habitaciones…—; se realizan desde 1900 sin interrupción con un carácter decenal, el ámbito para el que se publican los resultados es nacional, autonómico, provincial, municipal e inframunicipal; 3) los fenómenos demográficos: se trata de estadísticas sobre los movimientos naturales de la población como los nacimientos, las defunciones y los matrimonios, aunque también dedican un apartado a las estadísticas de migraciones y a los indicadores demográficos básicos —tasas y ratios de los fenómenos naturales, migratorios y de la estructura de la población—, para el ámbito nacional, regional y provincial, con series temporales desde 1975 hasta la actualidad.

En la sección denominada Sociedad el INE realiza un estudio pormenorizado sobre los indicadores sociales. La finalidad de estos indicadores es ofrecer una medida concisa del bienestar de la población y de los factores que lo condicionan, así como su comparación en el tiempo entre grupos sociales y entre territorios (INE, 2018). Las variables que se analizan son la población, familia, educación, trabajo, ciencia y tecnología, renta, distribución y consumo, protección social, salud, vivienda, medio ambiente, cultura y ocio, cohesión social por distribución temporal, grupos sociales y distribución geográfica. Estas estadísticas se vienen realizando desde 1991, disponibles desde 2003, y su última edición se corresponde con el año 2011, el ámbito territorial para el que se publican son el nacional, autonómico, provincial y hay un apartado dedicado a las estadísticas de la Unión Europea.



FUENTE: INE. Padrón Municipal. https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2852&L=0.

Figura 9.4.—Mapa de la distribución de la población por provincias.

Algunas de las publicaciones de descarga gratuita que ofrece el INE son *España en cifras,* el *Anuario estadístico de España,* ambas del 2018, *La Península Ibérica en cifras,* del 2017, y *Mujeres y hombres en España,* que incluye una selección de indicadores de género. No podemos olvidar la colección de las obras de infografía que tratan sobre la demografía, el medio ambiente, el mercado laboral, la sociedad… que se pueden convertir en un recurso didáctico muy útil para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

3.6. Bases de datos regionales: institutos de estadística

A nivel regional existen los institutos de estadística, que ofrecen información estadística detallada de aspectos demográficos, económicos, sociales, culturales… de la región y los municipios integrantes de la misma. A continuación se ofrece una relación de los organismos regionales encargados de recoger las estadísticas para todo el territorio español (Miralles y Sebastián, 2011):

- — Andalucía: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.
- — Aragón: Instituto Aragonés de Estadística.
- — Canarias: Instituto Canario de Estadística (ISTAC).
- — Cantabria: Instituto Cántabro de Estadística (ICANE).
- — Castilla y León: Estadística Castilla y León. Junta de Castilla y León.
- — Castilla-La Mancha: Instituto de Estadística de Castilla-La Mancha (IES).
- — Cataluña: Institut d’Estadística de Catalunya (IDESCAT).

— Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla: Página web oficial de cada ciudad.
— Comunidad de Madrid: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.
— Comunidad Foral de Navarra: Instituto de Estadística de Navarra (NASTAT).
— Comunidad Valenciana: Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana.
— Extremadura: Instituto de Estadística de Extremadura (IEEX).
— Galicia: Instituto Galego de Estadistica (IGE).
— Islas Baleares: Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT).
— La Rioja: Instituto de Estadística de La Rioja.
— País Vasco: Euskal Estatistika Erakundea-Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT).
— Principado de Asturias: Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI).
— Región de Murcia: Portal Estadístico de la Región de Murcia.

Hemos elegido el Instituto de Estadística de Extremadura —IEEX— como ejemplo para proporcionar una información detallada de las estadísticas que se publican en su portal web. Destacan tanto informes como estadísticas de carácter sociodemográfico, económico y cultural de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Entre sus cuantiosas publicaciones son de interés el *Atlas socioeconómico de Extremadura,* disponible desde el 2009 y con su última publicación en el 2017, uno de los documentos más completos que recogen las estadísticas más actualizadas para toda la región. Otras publicaciones de interés son las estadísticas de migraciones, de movimiento natural de la población, de esperanza de vida, de los hogares, de las proyecciones de población, de las estadísticas de comercio, de variaciones residenciales y de condiciones de vida. Hay que señalar que todas estas publicaciones están en formato pdf y que su descarga es gratuita.

Por otro lado, también está disponible el denominado Banco de datos, a través del cual se puede hacer una selección, consulta y descarga de las variables de carácter demográfico y económico a nivel nacional, regional, provincial y municipal, así como un apartado denominado Áreas de información, donde se estructura toda la información en cuatro apartados: 1) economía, con datos relacionados con la agricultura, industria y energía, cuencas económicas, servicios, sector público, servicios…; 2) población, en este apartado se recogen las estadísticas de población, haciendo referencia a las principales fuentes de información demográfica como son el censo de población y el padrón municipal, también están disponibles los indicadores demográficos básicos, los datos de movimiento natural de población, las migraciones y las proyecciones de población; 3) sociedad, donde se tratan los grandes ámbitos relacionados con la cultura; la educación; el nivel; la calidad y condiciones de vida; la sanidad; la justicia…, y 4) el entorno físico, donde aparecen las estadísticas relacionadas con el territorio, el medio ambiente y la climatología.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Finalidad y objetivos de la propuesta didáctica

Presentamos una propuesta didáctica destinada a estudiantes de 5.º y 6.º de Educación Primaria y/o de Educación Secundaria. El principal objetivo de dicha propuesta es que el alumnado tenga un primer contacto con las estadísticas sociales y sea capaz de seleccionar aquellas variables que le sean más útiles para el estudio de los desequilibrios territoriales y los contrastes demográficos, económicos y sociales, para posteriormente analizar la información obtenida de las principales fuentes de información estadísticas y trabajar en pequeños grupos para extraer sus propias conclusiones. Durante la puesta en marcha de esta propuesta didáctica nos basamos en un modelo de enseñanza-aprendizaje alternativo (integrador o de investigación), donde el estudiante se convierte en el propio constructor de sus conocimientos, siempre bajo la supervisión del docente. Los objetivos específicos de la propuesta didáctica van a ser:

- Conocer las diferentes fuentes de información para el estudio de la población.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para buscar y seleccionar información estadística acerca de la situación demográfica, económica y social de los países desarrollados y subdesarrollados.
- Seleccionar la información estadística a través de la aplicación 2018 World Population Data Sheet (Population Reference Bureau, 2018).
- Analizar los desequilibrios y contrastes demográficos, económicos y sociales existentes entre los países desarrollados y subdesarrollados.
- Conocer la problemática actual y plantear posibles escenarios de futuro de la población en diversas áreas geográficas del mundo.

4.2. Actividades de la propuesta didáctica: puesta en marcha en el aula

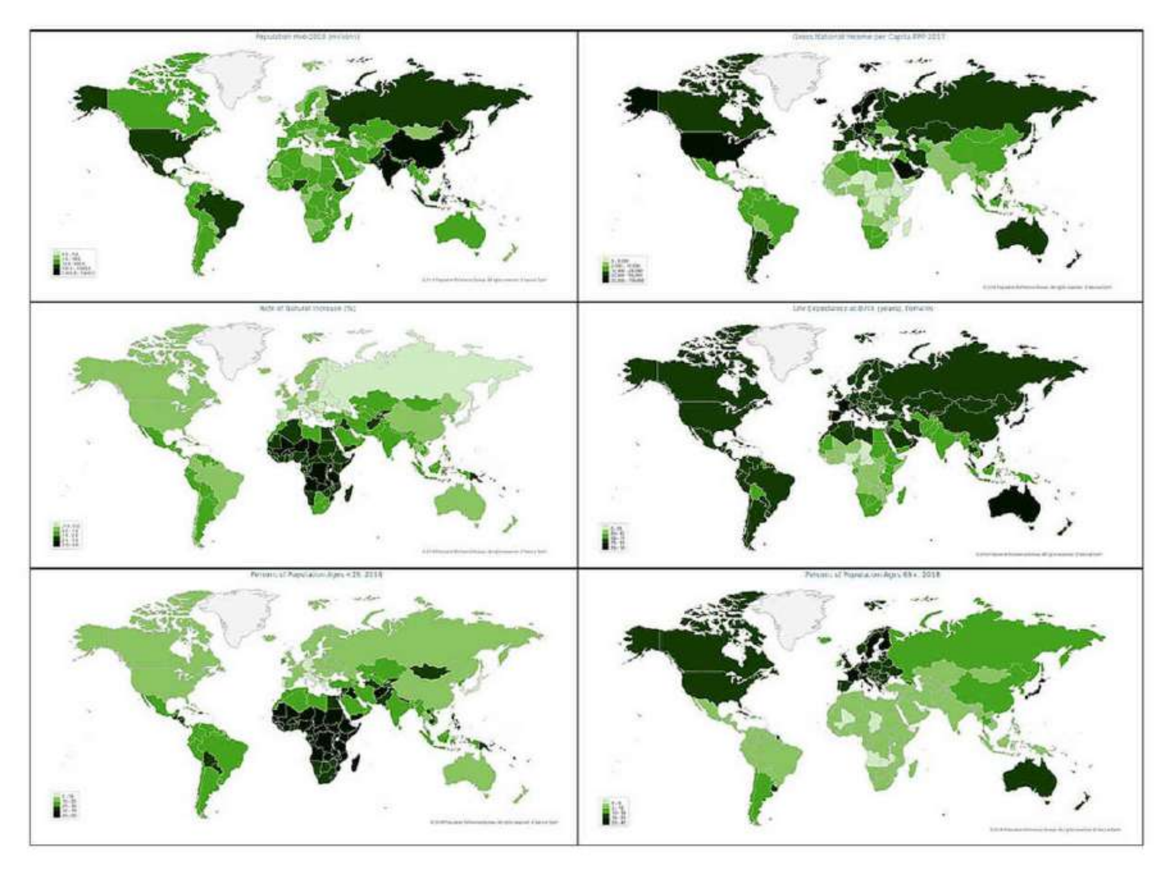
Para realizar las tareas que se detallan a continuación el alumnado debe tener acceso a un ordenador, puesto que la práctica requiere del uso y manejo de las TIC. Las tareas que han de realizarse durante la propuesta se estructuran en varias fases:

1. Consulta de bases de datos demográficas, económicas y sociales en la aplicación 2018 World Population Data Sheet, a la que se accede a través de la dirección web http://www.worldpopdata.org. Los alumnos y alumnas deben seleccionar la pestaña Map para buscar las siguientes variables: población en millones de habitantes (2018), ratio de crecimiento natural, GNI per cápita PPP (2017), esperanza de vida al nacimiento (mujeres), porcentaje de población menor de 15 años (2018) y porcentaje de población mayor de 65 años (2018) (figura 9.5), de tal

forma que, cada vez que seleccione una variable en el visor, debe ir determinando cuáles son los países, grandes áreas geográficas o continentes del mundo donde se alcanzan unos niveles más elevados y más bajos de la variable que esté analizando. Para ello puede pinchar sobre la leyenda del mapa y seleccionar cada uno de los intervalos para que automáticamente vayan apareciendo en el mapa los países que cumplen esa condición. Cada vez que lo considere oportuno el estudiante podrá descargar un mapa, para poder utilizarlo posteriormente como material de apoyo. Asimismo, puede acceder a la pestaña Chart y descargar o consultar la información que en esta ocasión aparecerá representada en los gráficos.

2. La segunda fase de la actividad consistirá en realizar un análisis de los desequilibrios y contrastes demográficos, económicos y sociales que han identificado entre los diferentes países, grandes áreas geográficas o continentes del mundo. Esta actividad se puede realizar en grupos de trabajo. Algunas de las cuestiones de partida pueden ser:

   a) ¿En qué continente se localizan los países más poblados?
   b) ¿Cuáles son los países o áreas geográficas con un ingreso nacional bruto (GNI per cápita) más elevado? ¿Consideras que son los países más desarrollados? Razona tu respuesta.
   c) ¿Podrías señalar en qué continente se localizan los países con una mayor concentración de población joven (menor de 15 años)?
   d) ¿Cuáles son las áreas geográficas donde se está produciendo un mayor crecimiento demográfico? ¿Crees que hay alguna relación entre esta variable y el porcentaje de población menor de 15 años?
   e) ¿Podrías señalar en qué continente se localizan los países con una mayor concentración de población mayor (con más de 65 años)? ¿Consideras que son los países más desarrollados? Razona tu respuesta.
   f) ¿En qué países se alcanza una mayor esperanza de vida? ¿Crees que hay alguna relación entre esta variable y el porcentaje de población mayor de 65 años?



FUENTE: PRB, 2018. Elaboración propia. http://www.worldpopdata.org/map.

Figura 9.5.—De izquierda a derecha: 1) mapa de la distribución de la población por países (2018), 2) índice GNI per cápita PPP, 3) ratio de crecimiento natural, 4) esperanza de vida al nacimiento (mujeres), 5) porcentaje

3. La tercera y última fase consistirá en elaborar un documento donde se recojan las conclusiones acerca de la problemática demográfica actual y, en grupos de trabajo, deben plantear posibles escenarios de futuro sobre la evolución de la población y el nivel de desarrollo en diversas áreas geográficas del mundo. En este documento pueden incorporar la información cartográfica que han descargado del 2018 World Population Data Sheet de la página web del PRB (primera fase de la propuesta), que les servirá como material de apoyo para argumentar los posibles escenarios de futuro, partiendo de la situación real que han detectado en el presente.

4.3. Evaluación de la propuesta didáctica

Los criterios de evaluación que se pueden fijar para conocer si el alumnado ha adquirido los conocimientos, las competencias y habilidades necesarias durante el desarrollo de la propuesta didáctica son:

— Identifica las fuentes para el estudio de la población.
— Obtiene y selecciona información estadística de carácter demográfico, económico

y social utilizando fuentes que se encuentran disponibles en internet, para fomentar el uso de las TIC en el aula.

— Analiza información a distintas escalas geográficas describiendo los desequilibrios y contrastes demográficos, económicos y sociales.

— Extrae conclusiones y sé capaz de emitir juicios de valor, respetando la variedad de los diferentes grupos humanos y valorando la importancia del acceso a la educación, la erradicación de la pobreza y el derecho a una vida digna.

Como conclusión, podemos señalar que con el planeamiento de esta propuesta didáctica se busca contribuir en la educación ciudadana del alumnado a través de la construcción del sentido crítico; fomentar la capacidad de relacionar pasado, presente y futuro; detectar problemas contemporáneos relacionados con las desigualdades en el desarrollo socioeconómico; y desarrollar la capacidad de debatir, construir opiniones, elegir y analizar problemas de índole demográfico (localización de los países más y menos poblados) y de desarrollo económico y social (estudio del índice de desarrollo humano, poder adquisitivo, esperanza de vida…), que permitan acercar al alumnado a la idea de diversidad, interacción, organización y cambios (Pagés, 2005). Apostamos por la idea de que para construir una ciudadanía activa, democrática, reflexiva y responsable se deben organizar los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales en función de una serie de conceptos multidisciplinares, y que el docente debe impulsar el uso de las fuentes estadísticas, históricas o cartográficas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía o la Historia, con la finalidad de fomentar el pensamiento crítico, interpretativo y comprensivo.

ANEXO

Mensaje en el Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza

«El tema de este año para el Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza, "Responder al llamado a poner fin a la pobreza: una vía hacia sociedades pacíficas e inclusivas", celebra el 25 aniversario de la creación de este día internacional y de la idea de fondo: que el hambre, la falta de educación y la violencia no son inevitables, y que la pobreza extrema debe ser algo que todos tratemos de erradicar.

Hemos hecho progresos considerables en lo relativo a la erradicación de la pobreza en las últimas dos décadas y, sin embargo, a pesar de la riqueza mundial sin precedentes y del progreso en materia de desarrollo humano, las crecientes desigualdades y la constante pobreza aún presentan desafíos fundamentales para todo el mundo. Una de cada 10 personas del mundo vive con menos de 1,90 $ por día y ocho personas del mundo tienen tanta riqueza como la mitad de la población mundial.

La adopción hace dos años de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ofrece una oportunidad ideal de ocuparse de esta situación. El primer

Objetivo de Desarrollo Sostenible, ODS1, nos pide erradicar la pobreza en todas sus formas y en todos los países para 2030. Estas formas pueden incluir el hambre y la desnutrición, el acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos, la discriminación social y la exclusión, así como la falta de participación en la toma de decisiones. La Agenda 2030 es una agenda de desarrollo universal que, por primera vez, reconoce que los pobres viven tanto en los países pobres como en los ricos, y que las acciones que se toman en una parte del mundo pueden tener consecuencias profundas y de largo alcance en otra parte del mundo. Reconoce que las naciones dependen unas de otras y que deben trabajar juntas para resolver los problemas más serios del mundo.

La erradicación de la pobreza requiere un crecimiento económico que sea inclusivo y sostenible. Ello quiere decir que hay que estimular los sectores económicos allí donde trabajan los pobres, hay que invertir en infraestructuras sociales y físicas de calidad allí donde viven los pobres, y hay que ofrecer los niveles esenciales mínimos de los servicios básicos en lo referente a salud, educación, acceso al agua potable y saneamiento en esas áreas. También quiere decir que hay que abordar los motores subyacentes de la agitación y de los conflictos sociales, y de las crecientes tensiones causadas por los escasos recursos naturales de los que dependen los pobres.

Para que las personas salgan de la pobreza y se mantengan fuera de ella, los sistemas de protección social bien calibrados pueden ser poderosos instrumentos para proteger a los grupos más vulnerables y marginados de los impactos como el clima extremo, las pandemias y las crisis económicas que los pueden llevar a recaer en la pobreza. En este Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza celebremos el éxito que han tenido muchos países sacando a muchas personas de la pobreza, y volvámonos a comprometer a erradicar la pobreza durante nuestra generación» (Steiner, 2017).

Steiner, A. (16 de octubre de 2017). Mensaje en el Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado de: https://www.un.org/en/events/povertyday/.

BIBLIOGRAFÍA

Azcárate, B., Azcárate, M. V. y Sánchez, J. (2008). *Grandes espacios geográficos: el mundo desarrollado*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

— (2009). *Grandes espacios geográficos: subdesarrollo y países emergentes*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación, 29,* 25-53.

Banco Mundial (2018). Recuperado de: http://www.bancomundial.org.

Benavides-Lara, M. A. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible. *RIES-Revista Iberoamericana de Educación Superior, 16*(VI), 165-173.

García, M. A. (2000). Sistemas de indicadores sociales: una aproximación desde la estadística oficial. *Actas del*

Sexto Taller Regional sobre Indicadores sobre el Desarrollo Social (pp. 35-50). Buenos Aires: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31594.

Instituto Nacional de Estadística (2018). Recuperado de: https://www.ine.es.

López, A. P. (1996). Indicadores de desarrollo humano. *Lecturas de Economía, 44,* 165-178.

Morales, F. (1998). Educación documental: Modelo para la adquisición y el desarrollo de habilidades de información, ¿es tan difícil enseñar a pensar y a informarse? *Educación y Biblioteca, 92,* 35-37.

Núñez, J. J. y Rivera, L. F. (2003). La evolución de los sistemas de indicadores sociales. En J. M. Casas-Sánchez y A. Pulido (eds.), *Información Económica y Técnicas de Análisis en el Siglo XXI. Homenaje al Profesor Dr. Jesús B. Pena Trapero* (pp. 139-149). Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico —OCDE— (2017). *¿Cómo va la vida en España?* Noviembre de 2017. Recuperado de: http://www.oecd.org/statistics/Better-Life-Initiative-country-note-Spain-in-Espagnol.pdf.

Pagés, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 44,* 45-56.

Palacios, A. (2013). El Informe de Desarrollo Humano 2013: análisis internacional de los indicadores del progreso humano. *Economía Informa, 382,* 36-54.

Peláez-Herreros, O. (2012). Análisis de los indicadores de desarrollo humano, marginación, rezago social y pobreza en los municipios de Chiapas a partir de una perspectiva demográfica. *Economía, Sociedad y Territorio, 38*(XII), 181-213. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212012000100007.

Population Reference Bureau (2018). *2018 World Population Data Sheet*. Recuperado de: http://www.worldpopdata.org.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo —PNUD— (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos*. Estados Unidos: Programa de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf.

Sánchez-Vidal, A. (2017). Empoderamiento, liberación y desarrollo humano. *Psychosocial Intervention, 26,* 155-163.

Torres, T. y Allepuz, R. (2009). El desarrollo humano: perfiles y perspectivas futuras. *Estudios de Economía Aplicada, 27*(2), 545-562.

Vera, J. A. (2004). Desarrollo regional e indicadores de desarrollo humano. *Estudios Sociales, 12*(24), 182-188. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41751459008.

Veres, E. J. (2014). Medición del desarrollo humano: un índice alternativo al IDH-2010. Especial referencia a los países latinoamericanos. *Investigación Económica, 288*(LXXIII), 87-115.

NOTAS

8 Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, 3, sábado 3 de enero de 2015, 169 a 546.

9 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 52, sábado 7 de marzo de 2014, 19349 a 19420.

10
Videojuegos y TIC para la enseñanza de las Ciencias Sociales

JESÚS ACEVEDO BORREGA
ALBERTO GONZÁLEZ FERNÁNDEZ



1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de las tecnologías digitales en entornos de enseñanza-aprendizaje, independientemente de la etapa educativa en la que se desarrollen estos procesos, se concibe como un proceso incuestionable e inexcusable. La incontenible revolución ocurrida en las sociedades actuales como consecuencia de los vertiginosos avances tecnológicos ha provocado que la educación, y los sistemas que la regulan, se vean inmersos en un constante proceso de transformación y adecuación a la realidad social imperante.

La cotidianeidad que caracteriza a dispositivos móviles y herramientas digitales ha permitido revelar una serie de potencialidades didácticas derivadas de su uso en entornos de enseñanza-aprendizaje. La realidad aumentada (RA) ha resultado, en estos últimos años, un recurso de interés tanto en el ámbito lúdico como en el educativo. La exitosa irrupción de juegos móviles como Pokémon GO o Ingress en millones de dispositivos electrónicos se debe, en parte, al uso de la realidad aumentada como medio de interconexión entre la realidad y la virtualidad. De igual modo ocurre con la realidad virtual (RV), que permite la inmersión de sus usuarios en entornos que simulan la realidad a través de unas gafas o cascos de realidad virtual. Por ello, el potencial didáctico y pedagógico que presentan ambos recursos, así como los videojuegos, las herramientas 3D, la robótica, etc., suscita el interés de la comunidad educativa.

De acuerdo con el *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos* (2016), España es la cuarta potencia europea en el consumo de videojuegos. El *Anuario 2015* de la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) revela que los españoles acumulan una media de 6,2 horas semanales de dedicación a videojuegos, siendo el 48 % de los jugadores mujeres. Desde esta perspectiva, resulta imperioso acercar dicha realidad a las aulas de las diferentes etapas educativas, e incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje unos consabidos recursos propios de las sociedades de la era de la información.

Para ello, a través de un reflexivo análisis de las propuestas de Gros (2008), Valverde (2010), Revuelta y Esnaola (2013), López (2016), etc., en torno al uso de las tecnologías digitales en el aula, se pretende poner en valor la inclusión de videojuegos y herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, sirviendo de recurso educativo accesible para docentes y discentes. Asimismo, se realizará una propuesta para evaluar videojuegos y recursos digitales que permita

dilucidar su idoneidad para el desarrollo de competencias y la adquisición de contenidos relacionados con las Ciencias Sociales, desde las etapas más tempranas hasta la propia formación de profesionales de la educación en los grados universitarios. A su vez, se propondrán una serie de recursos y videojuegos como modelos de enseñanza interdisciplinar de las Ciencias Sociales.

A través de la retrospección derivada del proceso de revisión y análisis, se realizará un breve recorrido por la trayectoria de los videojuegos y de las tecnologías digitales en el aula de Ciencias Sociales, en las diferentes etapas educativas, con mayor énfasis en su impacto social y su potencial didáctico. Dichos elementos servirán para establecer una serie de ítems que deberán ser tenidos en cuenta de manera previa a la introducción de cualquier recurso digital o videojuego en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

LECTURA

Lee el artículo de la referencia 3 y responde a estas cuestiones:

A partir del concepto de Serious Game, ¿estás de acuerdo con esta afirmación?: «Los juegos serios son unas herramientas de aprendizaje que permiten que los participantes experimenten, aprendan de sus errores y adquieran experiencia en entornos complejos y/o de alto riesgo». Justifica tu respuesta.

¿Crees que esta afirmación podría aplicarse a los videojuegos comerciales?

¿Partiendo de que el texto está fechado en 2014, crees que en este tiempo esta afirmación se ha cumplido?: «Las experiencias digitales que niños y jóvenes adquieren en su tiempo libre deben traspasar la frontera del juego fuera de la escuela para interrelacionarse en el aula».

2. UNA APROXIMACIÓN AL VIDEOJUEGO

Pero, ¿qué es un videojuego? Desde un sentido estricto, para la Real Academia Española consiste en un juego electrónico que se visualiza en una pantalla. En una segunda acepción, es un dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de una computadora.

Desde una vertiente técnico-descriptiva, surgen una variedad de definiciones del concepto que se limitan a delinear aquellos elementos más tecnológicos del videojuego, en cuanto al *hardware,* al *software* y su funcionamiento, así como al aspecto lúdico del mismo, como ocurre con Calvo (1996) o Tejeiro y Pelegrina (2003).

Entendemos por videojuego todo juego electrónico con objetivos esencialmente lúdicos, que se sirve de la tecnología informática y permite la interacción a tiempo real del jugador con la máquina, y en el que la acción se desarrolla fundamentalmente sobre un soporte visual (que puede ser la pantalla de una consola, de un ordenador personal, de

un televisor o cualquier otro soporte semejante) (Tejeiro, 2003, p. 20).

Sin embargo, otros autores comienzan a destacar las posibilidades y potencialidades educativas del videojuego como elemento vehicular de la cultura y del aprendizaje, destacando su valor como recurso didáctico en las aulas. Gros y Bernat (2008), Revuelta (2012) y Guerra (2017) definen el videojuego como la convergencia de una presencia lúdica y una presencia didáctica. Apuestan, por tanto, por su inclusión en los procesos educativos, defendiendo la figura del docente como componente regulador de ambos aspectos.

El videojuego es un entorno multimedial y proyectivo en el que confluyen elementos de diferente índole (tecnológicos, narrativos, sonoros, etc.) que ayudan a la inmersión del videojugador, permitiéndole desarrollar una personalidad afín a su yo real o divergente al mismo (álter ego). Y es en el aspecto proyectivo donde radica su potencial educativo, ya que permite al educando sentirse parte de lo aprendido bajo premisas motivantes y contextualizadas durante el desarrollo de la acción lúdica (Guerra, 2017, p. 73).

De este modo, es evidente que el término «videojuego» se ha ido precisando y evolucionando a medida que han ido expandiéndose sus implicaciones en la sociedad contemporánea. Se ha convertido en un elemento clave en la cultura, en la sociabilización de los individuos, así como en el desarrollo de los mismos, en los hábitos de ocio, etc. De acuerdo con Sedeño (2010), «los videojuegos fomentan la reflexión, la concentración y el razonamiento estratégico. Se relaciona a ellos el desarrollo general de algunos tipos de reflejos y aumentan los niveles de agilidad mental» (p. 184).

2.1. Situación actual del videojuego

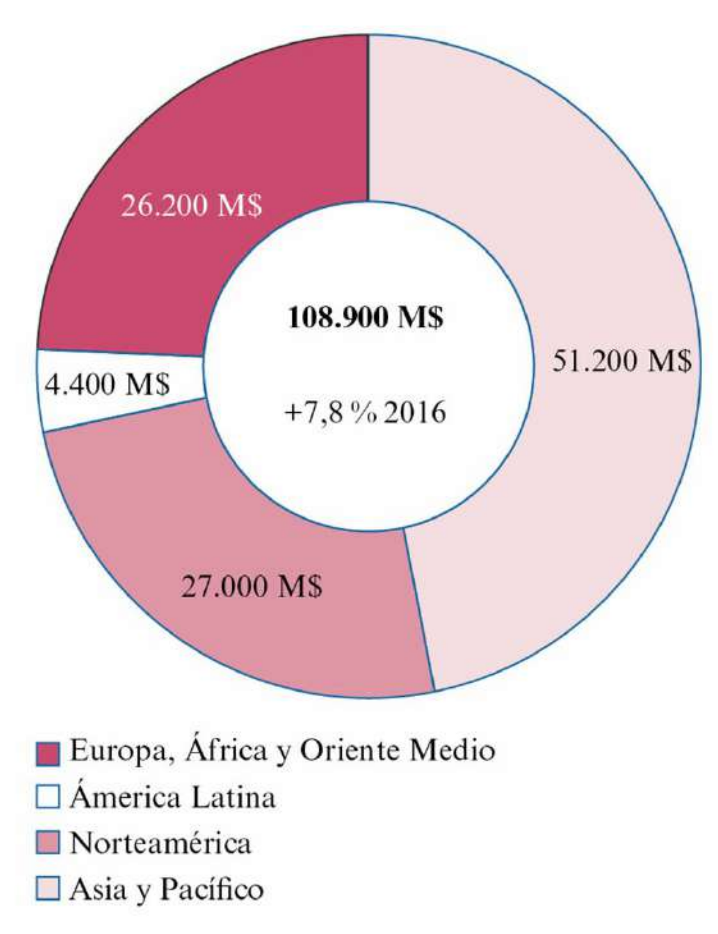
Desde el surgimiento de la industria del videojuego, coincidiendo con el origen de la computación en la década de 1940, aparecen una multitud de propuestas y prototipos que dieron lugar a unos primeros videojuegos primitivos que sirvieron de punto de partida para la evolución constante que sufriría el sector.

Es en 1982 cuando la industria sufre una verdadera revolución. Con empresas como Nintendo o Atari ya consolidadas, emergen nuevos modelos de videoconsolas que permitieron la expansión de los videojuegos como elemento cultural de la sociedad: ZX Spectrum, Amstrad CPC, Commodore 64 y Nintendo Entertainment System (NES). Pero, sin duda, fueron los ordenadores los que, como resultado de sus avances en prestaciones técnicas, se afianzaron como plataforma de juego.

En los años noventa, la aparición del CD-ROM (Compact Disc Read-Only Memory) y, posteriormente, del DVD (Digital Versatile Disc) permitió importantes avances en la industria del videojuego. Se integró el modelado en 3D, se desarrollaron periféricos más avanzados, se diseñaron consolas portátiles y más compactas, creció de manera exponencial el número de videojuegos que salieron al mercado (con narrativas más profundas y cuidadas), apareció una modalidad de juego *online,* etc. De esta manera, con

dicha sucesión de acontecimientos, transformaciones y progresos el videojuego ha llegado a la actualidad sabiéndose adaptar a los cambios sociales, culturales y tecnológicos.

Año tras año el mercado del videojuego se consolida como una de las principales opciones de ocio y entretenimiento a nivel mundial, incrementando sus ventas y su crecimiento de manera exponencial. De acuerdo con la consultora Newzoo, en el año 2017 la industria global creció un 10,7 %, generando 116.000 millones de dólares. Con una previsión de crecimiento del 8,2 %, el mercado del videojuego alcanzará los 143.500 millones de dólares en el año 2020. Hoy en día hay 2.200 millones de jugadores y jugadoras en el mundo (las mujeres representan ya el 47 %) de todas las edades. De acuerdo con el *Libro Blanco del Desarrollo del Videojuego* (2017), «la clave del éxito de esta industria reside en su capacidad de evolucionar constantemente y de forma rápida, y de adaptarse a los gustos de los consumidores, creando y liderando nuevas tendencias» (p. 10).



FUENTE: elaboración propia basada en los datos de Newzoo, 2017.

Figura 10.1.—Mercado global de videojuegos.

España representa, por las ventas que genera, el noveno mercado mundial en el sector del videojuego, con un tamaño de 1.913 millones de dólares, y el cuarto a nivel europeo

(después de Alemania, Reino Unido y Francia). Cuenta con una comunidad videojugadora de 23,9 millones, lo que supone más del 50 % de la población total. Por tanto, supone un sector de ocio y entretenimiento con categoría propia, muy extendida en muchos de los ámbitos de la sociedad española a través de la irrupción de videojuegos móviles, masivos y *online*.

2.2. Elementos definitorios del videojuego

Ante este contexto, resulta necesario determinar aquellos elementos que definen un videojuego. Para ello resulta esencial conocer cuáles son las características que componen, de manera general, un videojuego (Newman, 2005):

— **Gráficos:** como principal componente visual de los videojuegos y otros recursos digitales, se integran por determinados tipos de visualización caracterizados por ser cambiantes y cambiables, reproducidos en una pantalla que presenta algún tipo de imagen basada en píxeles.
— **Sonido:** la música es un componente esencial en el desarrollo de los videojuegos y otros recursos digitales. Ya sea a modo de banda sonora, efectos de sonido o elementos ambientales, la música aporta coherencia y dinamismo a la experiencia del usuario.
— **Interfaz:** comprende el espacio de interacción entre el usuario y el entorno perceptible en videojuegos y otras aplicaciones digitales. Para ello se dispone de una serie de opciones (menú, configuración, elementos de acción, etc.) que permiten eludir la barrera físico-digital entre el videojuego y el videojugador.
— ***Gameplay:*** la jugabilidad de un videojuego viene determinada por la calidad de la experiencia del usuario como consecuencia de la interacción producida, resaltando parámetros como la facilidad en el manejo, la variedad de acciones, la inmersión, etc.
— **Historia o argumento:** la narrativa es el elemento principal de un videojuego, no tanto de otras aplicaciones digitales. La trama sirve de hilo conductor para cada situación única que sucede en el videojuego y proporciona un efecto de inmersión comparable a la lectura o al cine.

2.3. Realidad inmersiva: una nueva frontera

A lo largo de los años el mundo del videojuego se ha mantenido siempre tras el cristal de una pantalla. Sin embargo, las tendencias actuales muestran un profundo interés por relacionar al jugador con su realidad más próxima o, por el contrario, ser capaces de llevarlo a un mundo completamente virtual. Así, se requiere delimitar los siguientes conceptos:

— **Realidad aumentada (RA):** consiste en enriquecer la realidad con elementos virtuales. Con ella es posible añadir elementos gráficos, posibilitando ver cómo sería la Sagrada Familia una vez terminada; añadir componentes estéticos, como ocurre en Pokémon GO; o añadir elementos de información, siendo el caso de aplicaciones turísticas. Generalmente, se ha de utilizar un dispositivo electrónico, marcadores o geolocalización para poder experimentar esta tecnología.
— **Realidad virtual (RV):** transporta al usuario a un espacio completamente virtual. Puede ser una recreación de una parte de la realidad o una creación realizada completamente por ordenador. El usuario debe utilizar un dispositivo específico, como unas gafas VR, para acceder a esta realidad. En ocasiones se requiere el uso de auriculares para conseguir una mayor inmersión del sujeto.
— **Realidad mixta (RM):** aunque el término fue acuñado en 1994, los avances tecnológicos actuales han permitido el resurgimiento de este prometedor concepto. Se trata de introducir elementos virtuales en la realidad, pero, a diferencia de la RA, estos elementos digitales pueden interactuar con el entorno físico.
— **Imagen 360°:** este tipo de imágenes permiten la inmersión del usuario en un escenario estático o dinámico. Reproducen la realidad tal y como es captada, sin ningún tipo de elemento virtual que les acompañe.

2.4. El videojuego como recurso didáctico

La incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo ha conllevado una descodificación de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con ello ha sido posible implementar una serie de metodologías y recursos acordes con las necesidades características de una sociedad propia de la era de la información.

La revalorización progresiva del videojuego como fuente de conocimiento y desarrollo de destrezas comunes (perseverancia, pensamiento estratégico, liderazgo y socialización, empatía, etc.) hace de él un recurso cada vez más atractivo para el aula. Con la dicotomía establecida entre Serious Game, o juego formativo, y Commercial Video Game, o videojuego comercial, existe un debate abierto sobre los efectos de uno y otro en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dado que los SG presentan una evidente intencionalidad educativa, en detrimento de una pretensión únicamente lúdica, resulta sugestivo valorar la idoneidad de los videojuegos comerciales para el aprendizaje competencial propio de las diferentes etapas educativas. De acuerdo con Padilla-Zea (2011), la categorización de determinados videojuegos como educativos provoca un rechazo inicial entre los usuarios como consecuencia de ese carácter formativo explícito, que repercute en el entretenimiento y diversión de la experiencia.

Por ello, tal y como resaltan García (2006), Lacasa, Méndez y Martínez (2008), Revuelta y Guerra (2012), y López y Rodríguez (2016), la tendencia actual en el ámbito académico es el uso del videojuego comercial como recurso al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien su potencial didáctico no es tan manifiesto como en los Serious Games, su uso conlleva el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas a través de un proceso casi imperceptible para sus usuarios. Asimismo, la presencia del videojuego en todas sus modalidades y soportes (máquinas arcade, videoconsolas, ordenadores y dispositivos móviles o portátiles) en diferentes sectores de la sociedad, contando con perfiles y tipos de jugadores muy dispares, le otorga una cotidianeidad indiscutible.

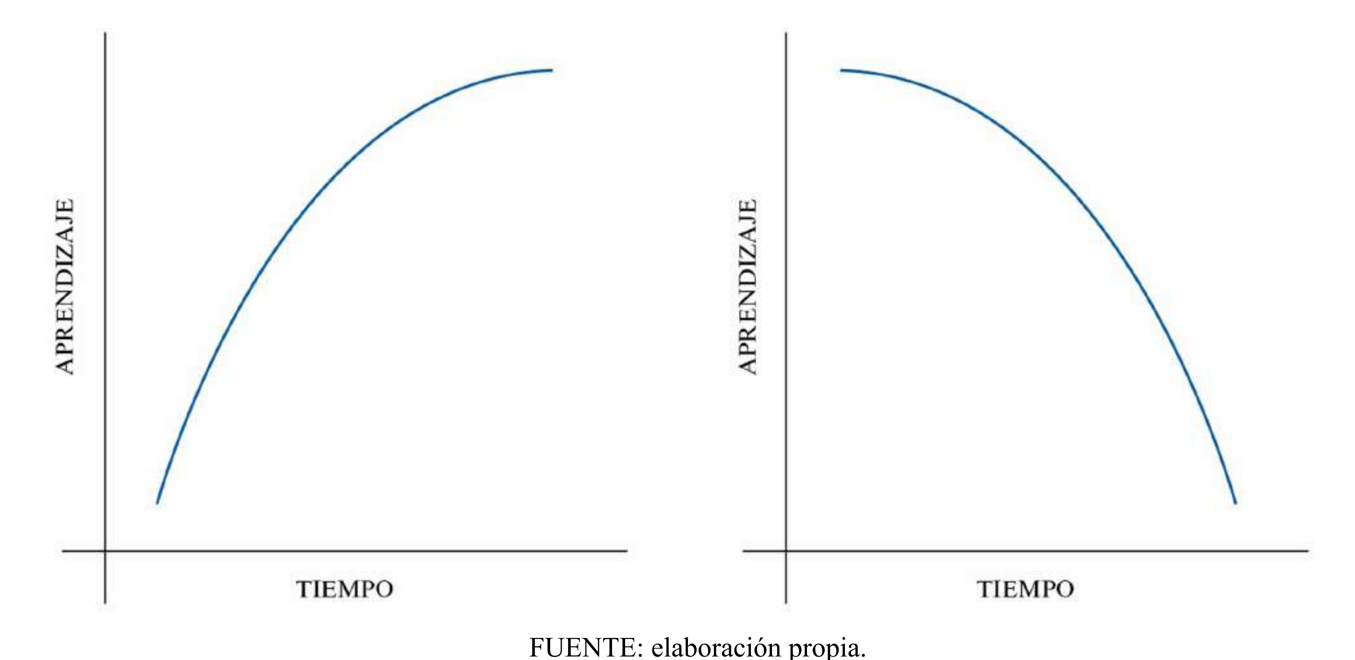
De acuerdo con estas premisas, son cada vez más las experiencias educativas que introducen los videojuegos comerciales como recursos didácticos en el aula, en un intento por restablecer el vínculo perdido entre una educación prominentemente inmutable, presentando enraizados elementos de estatismo, y unos usuarios inmersos en sociedades propiamente digitalizadas, constatando la existencia de una revolución pendiente.

2.5. El videojuego como principio motivacional

La experiencia inmersiva proporcionada por los videojuegos y los elementos presentes en ellos (componentes visuales y sonoros, interfaz, jugabilidad, etc.) promueve una disposición positiva en el usuario, que encuentra un entorno atractivo y estimulante en el que recrear una serie de aventuras digitalizadas. La incorporación de componentes gamificados propios de los videojuegos, como sistemas de puntos y logros, creación de avatares, misiones y recompensas, desafíos, etc., proporciona una motivación en el usuario que conduce a un estado de *flow*.

Definido por el psicólogo Csikszentmihalyi (1990), el estado de flujo supone una situación de abstracción como consecuencia de la actividad que se realiza. El tiempo parece acelerarse y se pierde la consciencia del mismo, mientras que se utilizan las habilidades en su máximo exponente al involucrarse procesos cognitivos y cognoscitivos. Entre los elementos que permiten la aparición del estado de *flow* se encuentran: alto nivel de concentración, inmersión, atención focalizada, motivación intrínseca, etc. El uso de los videojuegos como principio motivacional permite alcanzar este estado de flujo y, por tanto, provocar un aprendizaje significativo determinante para la adquisición de ciertos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

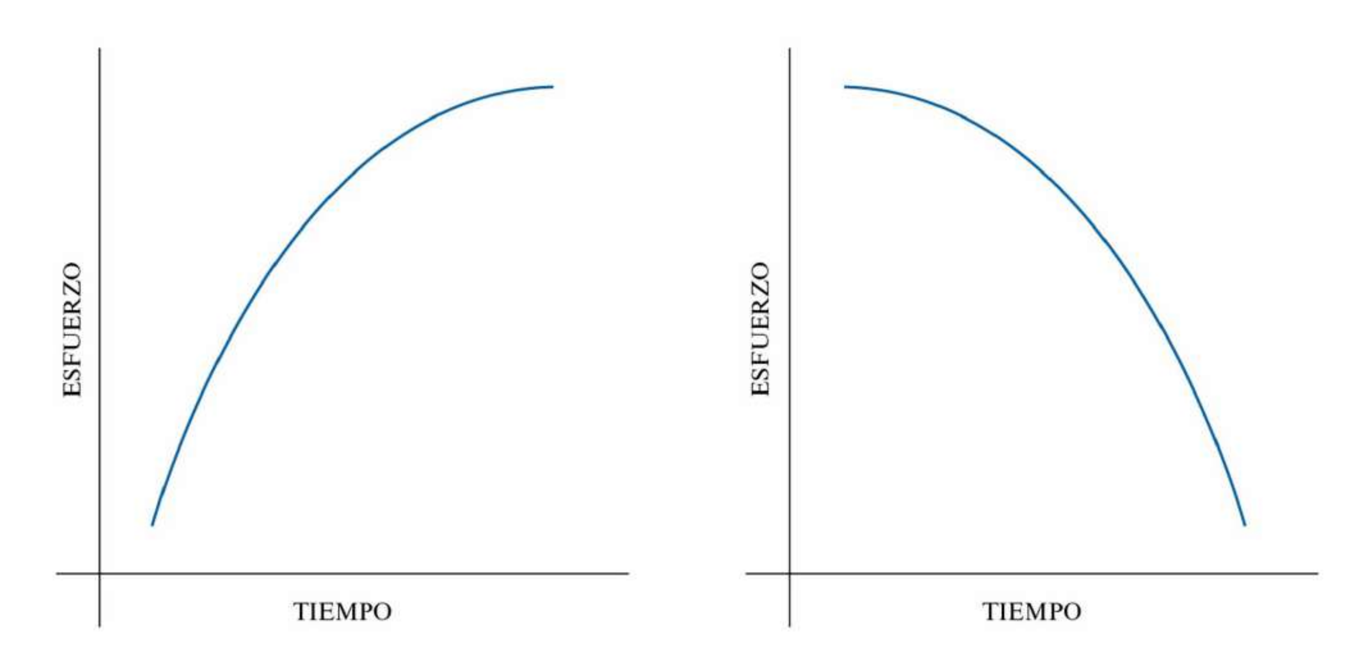
Asimismo, es posible valorar el impacto de los videojuegos en los procesos de enseñanza a través de las curvas de aprendizaje y esfuerzo. Con ellas se puede calcular el tiempo necesario para dominar un recurso concreto como medio para lograr aprendizajes significativos en el alumnado.



FUENTE: elaboración propia.

Figura 10.2.—Curvas de aprendizaje baja y elevada.

La curva de aprendizaje es aquella que determina la rapidez con la que un individuo se hace con el control del sistema o herramienta con los que está experimentando. De este modo, la curva de aprendizaje será baja cuando el usuario encuentre dificultades para usar un recurso y, por tanto, necesitará invertir una mayor cantidad de tiempo para adquirir correctamente la funcionalidad del mismo. Por otro lado, la curva de aprendizaje será elevada cuando el recurso utilizado permita al usuario controlarlo con cierta sencillez y en un plazo de tiempo relativamente corto.



FUENTE: elaboración propia.

Figura 3.—Curvas de esfuerzo baja y elevada.

De igual manera, la curva de esfuerzo es aquella que determina la relación entre el empeño por alcanzar un objetivo y el tiempo invertido para ello. Así, una curva de esfuerzo baja implicará un esfuerzo mucho mayor para el usuario a medida que pase tiempo utilizando la herramienta. Esto suele ocurrir cuando un recurso requiere de una profundización mayor para su dominio. Sin embargo, la curva de esfuerzo elevada implica un sobresfuerzo inicial para llegar a dicha profundización. Por ello, a medida que transcurra el tiempo, el esfuerzo requerido será considerablemente menor a la apuesta inicial.

PARA SABER MÁS...

Visualiza el siguiente vídeo: www.youtube.com/watch?v=07akhjUcrPU y responde a estas cuestiones:

Entendiendo lo que implica el *flow,* ¿crees que es posible aprovechar esta característica de los videojuegos para los procesos de aprendizaje? Justifica tu respuesta.

¿Crees que las actuales metodologías cumplen las condiciones mencionadas para que el alumnado entre en estado de *flow*?

Reflexiona sobre la cuarta fase del *flow* y sus posibles desventajas. ¿Cómo evitarías esas consecuencias negativas?

3. PAUTAS PARA ANALIZAR RECURSOS DIGITALES

El análisis de recursos digitales supone un proceso previo a su introducción en las aulas como herramientas didácticas. Dilucidar el potencial educativo de los videojuegos y otras aplicaciones digitales resulta imprescindible para valorar su idoneidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se propone como acción previa a la inclusión de cualquier recurso digital en el aula la realización de un análisis técnico-didáctico que permita determinar la idoneidad de la herramienta seleccionada como recurso educativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en función de la etapa educativa de destino.

3.1. Videojuegos y aplicaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales

La variedad de videojuegos y aplicaciones existente en el mercado es inconmensurable, provocando una dificultad añadida en la selección de recursos para el aula. Resulta, por tanto, indispensable tener cierto conocimiento y dominio sobre las

herramientas digitales susceptibles de ser incluidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya que el uso de las tecnologías digitales no supone un objetivo en sí mismo, sino un medio para la adquisición de ciertos contenidos y el desarrollo de habilidades y competencias, es necesario plantear un proceso previo de reflexión que permita proporcionar coherencia y consistencia a la enseñanza programada.

Por tanto, a partir de estos preceptos se han preseleccionado una serie de videojuegos y aplicaciones que resultan de interés para la enseñanza de las Ciencias Sociales, con la perspectiva de desarrollar las competencias, contenidos y habilidades transversales a partir de unos aspectos históricos y geográficos de carácter curricular. Resulta necesario señalar que los recursos propuestos pueden ser sustituidos por otros de similares características, ya que han sido elegidos por su calidad-precio o disponibilidad.

TABLA 10.1

Videojuegos y aplicaciones

Logotipo	Título	Plataforma	Descripción	Currículum1
	Age of Empires II	PC	Es un videojuego de estrategia en tiempo real para ordenadores personales. Distribuido por Microsoft, está ambientado en la Edad Media, tras la caída del Imperio Romano y la toma de los visigodos. El jugador puede elegir entre 13 civilizaciones, así como jugar en modo cooperativo o individual.	2, 3 y 4
	Age of Mithology	PC	Es un videojuego de estrategia en tiempo real para ordenadores personales. Distribuido por Microsoft, está ambientado en la Edad Clásica, a través de las civilizaciones egipcia, nórdica y griega. Permite al jugador realizar un recorrido por la mitología y las leyendas, de forma cooperativa o individual.	2, 3 y 4
	Assassin's Creed Origins	PS4 y XBOX ONE y PC	Es un videojuego de acción y aventura en primera persona para PlayStation 4, Xbox One y ordenadores personales. Distribuido por Ubisoft, está ambientado en el año 49 a. C. con el reinado de Cleopatra VII en el Antiguo Egipto. Además, cuenta con un modo exploración que permite utilizar la plataforma con fines educativos.	2, 3 y 4
	Camino 360°	iOS y Android	Es una aplicación de simulación en primera persona de realidad virtual (necesita de dispositivo RV para el efecto inmersivo) desarrollada por Iralta Films. Ofrece una experiencia en la que el usuario se pone en la piel de un peregrino en su ruta por el Camino de Santiago.	2
	Chromville	iOS y Android	Es una aplicación educativa que aprovecha la tecnología para aumentar la realidad. Desarrollada por Imascono, presenta al usuario el mundo de los Chromers, un lugar donde el color está desapareciendo. Así, los jugadores deberán dar color a las fichas reales y ver su efecto a través de su teléfono inteligente.	2

El País VR	iOS y Android	Es una aplicación de simulación en primera persona de realidad virtual (necesita de dispositivo RV para el efecto inmersivo). Desarrollada por *El País,* ofrece una experiencia en la que el usuario se pone en la piel de un reportero viajando por Fukushima: «Vidas contaminadas», Ayotzinapa: «La tumba abierta» y Alepo: «Patrulla con los cascos blancos sirios».	2, 3 y 4
Google Expeditions	iOS y Android	Es una aplicación de simulación en primera persona de realidad virtual (necesita de dispositivo RV para el efecto inmersivo). Desarrollada por Google, ofrece una experiencia educativa en la que existen dos tipos de usuarios: guía y explorador. Así, se puede disfrutar de una experiencia estática con la que recorrer distintas partes del mundo.	2 y 3
Google Street View	iOS y Android	Es una aplicación de simulación en primera persona de realidad virtual (necesita de dispositivo RV para el efecto inmersivo). Desarrollada por Google, ofrece una experiencia que permite explorar monumentos, maravillas naturales o visitas al interior de infinidad de espacios. Asimismo, permite la generación de imágenes en 360º para su visualización.	2
Los Sims Móvil	iOS y Android	Es un videojuego de simulación social y de vida desarrollado por EA. El juego tiene lugar en un barrio acotado donde conviven los personajes entre sí. Los jugadores pueden disfrutar del sistema de creación, rasgos, socialización, diseño y estética, aunque con algunas acotaciones.	3
Minetest	PC/Mac	Es un videojuego de mundo abierto con licencia GNU LGPL. Inspirado en el famoso juego Minecraft, centra su objetivo en la construcción creativa de estructuras a partir de bloques en 8 bits. El jugador podrá generar partidas individuales o colectivas en dos modos: supervivencia y creativo.	2 y 3
Pokémon GO	iOS y Android	Es un videojuego de realidad aumentada basado en la geolocalización. Desarrollado por Niantic, su objetivo principal es buscar y capturar Pokémon en ubicaciones del mundo real. Un hecho que implica desplazarse físicamente por las calles de la ciudad para avanzar.	2 y 3
SimCity BuildIt	iOS y Android	Es un videojuego de construcción y gestión de ciudades, desarrollado por EA. El juego permite al usuario, a través de una simulación, crear zonas urbanas, industriales o de comercio, así como las necesarias para conseguir la calidad de vida solicitada por sus habitantes. Asimismo, dispone de la gestión económica y estratégica para alcanzar los logros buscados.	2 y 3

3.2. Evaluación de videojuegos y aplicaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Para un adecuado análisis de los diferentes recursos tecnológicos propuestos es recomendable realizar una evaluación desde una perspectiva técnico-didáctica. De este modo se valoran elementos propios de videojuegos y aplicaciones, como el apartado gráfico, la accesibilidad, la interfaz, etc., prestando atención, a su vez, a las posibles potencialidades educativas presentes en estas herramientas.

Para ello se propone el siguiente índice con una serie de elementos a valorar para un análisis profundo de videojuegos y aplicaciones:

— **Presentación del recurso:** plataforma o soporte, editor, género, categoría PEGI (en caso de videojuegos), etc.
— **Descripción del recurso:** objetivo principal, descripción general del entorno, utilidades y funcionalidades, usuarios, etc.
— **Valoración técnica:** calidad gráfica, música y sonidos, interfaz, accesibilidad del recurso (gratuito, de pago), interactividad, etc.
— **Análisis didáctico:** contenidos curriculares de tipo conceptual, procedimental y actitudinal; competencias clave desarrolladas; metodología; interdisciplinariedad; curva de aprendizaje, etc.
— **Conclusiones:** aplicación de la técnica DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para una integración efectiva de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es necesario, además de un profundo conocimiento por parte del docente de los recursos introducidos en el aula, realizar una planificación previa que permita analizar de manera consciente aquellas pretensiones que promueven el uso de las tecnologías en la práctica educativa. Por ello, resulta esencial evidenciar que las TIC y su uso no suponen un objetivo en sí mismo, sino que son un recurso o un medio para alcanzar los fines establecidos.

Por ello, a continuación se detallan una serie de propuestas didácticas asociadas a una selección de herramientas digitales adecuadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, relacionadas con la adquisición de una serie de contenidos y el desarrollo de competencias clave para ambas etapas educativas.

4.1. El ciclo del agua aumentado

La presente propuesta está planteada para introducir la realidad aumentada en los cursos iniciales de Educación Primaria, en relación con las Ciencias Sociales, a través de la aplicación gratuita para dispositivos móviles de Chromville y Chromville Science.

Haciendo uso de unas láminas coloreables disponibles en chromville.com, el alumnado explorará diferentes contenidos a través de una reproducción digital interactiva que permitirá una interiorización efectiva de los conceptos expuestos.





FUENTE: elaboración propia.

Figura 10.4.—Ciclo del agua con realidad aumentada.

4.1.1. Objetivos y contenidos

Con ello se pretende una aproximación del alumnado a las TIC y los recursos digitales como fuente para la obtención de conocimiento a partir de su componente lúdico e innovador, a la vez que se introduce el concepto del ciclo del agua a estudiantes de los cursos iniciales de Educación Primaria, así como otros relacionados con el paisaje y el relieve, el clima y las estaciones del año, correspondientes al Bloque 2: El mundo en que vivimos, del currículo básico de Educación Primaria.

4.1.2. Competencias clave

La propuesta de actividades planteadas promueve la adquisición de la competencia lingüística y la competencia digital, así como aprender a aprender y el desarrollo de la conciencia y expresiones culturales.

4.1.3. Recursos

Para implementar la presente propuesta será necesario disponer de una lámina coloreable del ciclo del agua y del clima y las estaciones para cada estudiante, descargable e imprimible tras el registro en el portal web de Chromville. Asimismo, el alumnado deberá contar con material para poder colorear la correspondiente lámina.

En cuanto a los recursos digitales requeridos, será imprescindible disponer de, al menos, un teléfono inteligente o tableta en los que se instalarán las aplicaciones de Chromville y Chromville Science para poder visualizar la realidad aumentada a partir de las láminas coloreadas por el alumnado de Educación Primaria. En caso de disponer de

más de un dispositivo móvil, podrán conformarse equipos para interactuar con la aplicación.

4.1.4. Secuenciación de actividades

La realización de diversas prácticas en relación al recurso digital introducido en el aula resulta imprescindible para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean efectivos. De este modo, como se ha mencionado con anterioridad, la simple introducción de un recurso tecnológico no asegura la adquisición de contenidos o el desarrollo de competencias clave. Para ello es importante realizar una intervención educativa adecuada en torno a una serie de actividades, como pueden ser:

— **Ciclo de colores:** como paso previo al uso de Chromville, el alumnado coloreará de manera autónoma las láminas proporcionadas para ello, tanto del ciclo del agua como del clima y las estaciones. Ya sea de manera individual o en parejas, será una oportunidad de expresión artística guiada que relaciona recursos analógicos con herramientas digitales.
— **Las vacaciones de Fred:** una de las láminas propone como actividad ayudar a Fred, uno de los Chromers, a visitar otros lugares en los que hay agua. De nuevo, ya sea de manera individual o en parejas, el alumnado podrá manifestar sus conocimientos previos con respecto a zonas climáticas y diversidad geográfica.
— **Ciclo del agua aumentado:** una vez que la lámina ha sido coloreada, ya puede utilizarse la aplicación de Chromville Science para experimentar con realidad aumentada el ciclo del agua, así como las diferentes estaciones del año. Asimismo, la herramienta permite interactuar con los diferentes elementos del paisaje presentes en la lámina.
— **El armario de las estaciones:** a través de la aplicación de Chromville y la realidad aumentada, con otra de las láminas ya coloreadas, podrán interactuar con las diferentes estaciones del año para descubrir cómo se viste Walt en función del clima.

Asimismo, pueden plantearse otras actividades para reforzar determinados contenidos y utilizar otros recursos, como *flashcards,* vídeos explicativos del ciclo del agua o imágenes de paisajes que presenten agua en su entorno o diferentes estaciones.

4.1.5. Evaluación

Para evaluar la adquisición de los contenidos y competencias propuestas el alumnado podrá realizar un dibujo en el que detalle el proceso del ciclo del agua. Asimismo, podrá utilizarse la propia aplicación para que identifiquen las partes del paisaje presentes en la

lámina o hacerlo directamente en el papel. Finalmente, sería interesante que redactaran un breve relato sobre Fred y Walt en el que narraran sus aventuras en diferentes paisajes con agua, a lo largo de las cuatro estaciones del año.

4.2. Ciudades del mañana

La presente propuesta está planteada para introducir el videojuego de SimCity en los cursos superiores de Educación Primaria, en relación con las Ciencias Sociales y la gestión del territorio, a través de la aplicación gratuita para dispositivos móviles de SimCity BuildIt. Con ella estudiantes de más de diez años podrán expandir sus ciudades por diferentes regiones, como el Cañón Cactus (desierto), el Valle Verde (valle fluvial) o los Acantilados Calizos (campos y montes) a través de una variedad de construcciones de carácter residencial, comercial e industrial, así como otros servicios (electricidad, agua, gestión de residuos, bomberos, policía, salud, gobierno, etc.) y especializaciones (parques, paisajismo, educación, transporte, ocio, etc.).



FUENTE: elaboración propia.

Figura 10.5.—Servicios y contaminación en SimCity BuildIt.

4.2.1. Objetivos y contenidos

De este modo, el alumnado tendrá la posibilidad de crear sus propias ciudades y explorar la distribución espacial a través de la recreación digital de diferentes entornos geográficos, así como de descubrir las actividades productivas y económicas propias de las sociedades actuales, correspondiente al Bloque 3: Vivir en sociedad. De igual modo, con SimCity Buildit podrán desarrollarse contenidos relacionados con la intervención humana en el medio o el desarrollo sostenible, del Bloque 2: El mundo en que vivimos, del currículo básico de Educación Primaria.

4.2.2. Competencias clave

La propuesta de actividades planteadas promueve, en mayor o menos medida, la adquisición de la competencia lingüística, matemática, digital y las competencias sociales y cívicas, así como aprender a aprender y el desarrollo de la conciencia y expresiones culturales y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

4.2.3. Recursos

Para implementar la presente propuesta será necesario disponer de, al menos, una tableta o teléfono inteligente en el que se instalará la aplicación de SimCity BuildIt para poder comenzar a construir ciudades. El videojuego cuenta con un tutorial al inicio, por lo que resulta una herramienta intuitiva que el alumnado podrá explorar de manera autónoma.

En caso de disponer de más de un dispositivo móvil, podrán conformarse equipos para interactuar con la aplicación.

4.2.4. Secuenciación de actividades

El videojuego de SimCity BuildIt cuenta con una serie de objetivos o tareas que el alumnado podrá ir completando para descubrir los diferentes contenidos expuestos anteriormente:

— **Suministros:** entre las primeras tareas de SimCity BuildIt, el alumnado tendrá que construir sus primeras zonas residenciales. A su vez, necesitará suministrar agua y luz a los primeros habitantes de su ciudad. De este modo comenzarán a gestionar tanto el espacio como los recursos del entorno. Asimismo, el videojuego proporciona la posibilidad de invertir en energías renovables (centrales termosolares, parques eólicos y centros de reciclaje) o en estructuras con un mayor impacto para el medio ambiente (centrales térmicas de carbón, centrales térmicas de petróleo, centrales nucleares e incineradoras de basura).

— **Obtención de recursos:** para mejorar las zonas residenciales es necesario obtener diferentes materiales en las fábricas (aleaciones, madera, plástico y semillas) para, después, poder crear objetos en las tiendas (tornillos, tablas, martillos y cintas). De este modo podrán diferenciarse entre materias primas, materiales y productos tecnológicos, que serán indispensables para satisfacer las necesidades de los ciudadanos y ciudadanas. Asimismo, las fábricas y otros edificios industriales cuentan con un área de contaminación que afectará a la felicidad de los habitantes en caso de que se construyan cerca de las zonas residenciales.

— **Servicios:** cuando la ciudad sea lo suficientemente grande, el alumnado tendrá

que proporcionar los servicios básicos a sus habitantes. Desde parques de bomberos, comisarías de policía y hospitales a edificios gubernamentales, transporte público y escuelas. Con ello será posible reducir los índices de criminalidad, de riesgo de incendio o de enfermedades, lo que permitirá continuar mejorando la ciudad.

— **Paisajes:** la incorporación de zonas de parques y jardines será indispensable para poder aumentar la felicidad de los habitantes de la ciudad. Asimismo, el alumnado podrá desbloquear expansiones de playa y otras regiones.

Con cada experiencia del videojuego descrita surge una oportunidad para indagar en los conocimientos previos del alumnado, realizando preguntas relacionadas con los contenidos planteados y haciéndoles ver la importancia de cada uno de los elementos que integran una ciudad. Asimismo, es recomendable plantear actividades de refuerzo posteriores al tiempo de juego establecido en caso de que fuera necesario.

De igual modo, pueden utilizarse otros recursos, como *flashcards,* vídeos explicativos sobre las ciudades y sus elementos o imágenes que representen las diferentes actividades económicas humanas.

4.2.5. Evaluación

El propio diseño de las ciudades realizadas por los y las estudiantes servirá como medio para valorar la adquisición de los contenidos planteados. En ellas podrán identificar los diferentes sectores que conforman la actividad económica de la sociedad, mostrando y describiendo la ciudad a compañeros y compañeras.

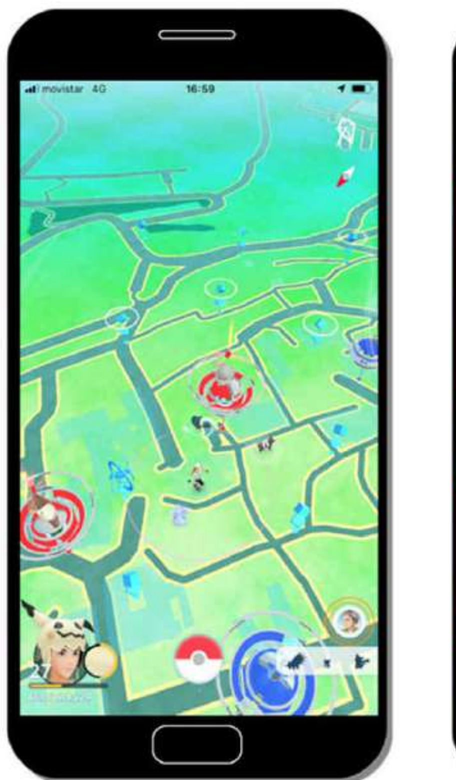
4.3. Urbanismo Pokémon

La presente propuesta está planteada para introducir los últimos avances en materia de tecnología móvil en la etapa de Educación Secundaria a través del videojuego Pokémon GO, que utiliza servicios de geolocalización, envío y recepción de datos, procesamiento de imágenes y realidad aumentada para proporcionar una experiencia única. Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, Pokémon GO permite la posibilidad de explorar el entorno próximo del alumnado en su realidad físico-digital. Por ello, puede ser una herramienta útil para realizar recorridos o itinerarios didácticos por diferentes puntos de interés.

4.3.1. Objetivos y contenidos

De este modo el alumnado tendrá la posibilidad de recorrer su propia ciudad y

explorar la distribución espacial a través de la recreación digital que Pokémon GO realiza a través de la geolocalización. A través del movimiento el alumnado podrá descubrir diferentes puntos de interés de su ciudad al mismo tiempo que captura una variedad de Pokémon, categorizados en distintos tipos en función de sus características. Ya que estas criaturas se ven influenciadas por el clima y la zona en la que se podrán encontrar según su tipo (por ejemplo, será más habitual encontrar Pokémon de tipo bicho en parques, áreas verdes o en la naturaleza), se pondrán de relieve otros contenidos como el medio físico, el clima: elementos y diversidad del paisaje, correspondiente con el Bloque 1: El medio físico, del currículo de Educación Secundaria Obligatoria.







FUENTE: elaboración propia.

Figura 10.6.—Pokeparada San Jorge (Cáceres).

Asimismo, será necesario visitar Pokeparadas para conseguir objetos como Pokeballs y pociones, con los que capturar y curar a los Pokémon, situados en puntos turísticos o de interés (monumentos, iglesias, universidades, centros comerciales, museos, etc.). En cada una de ellas se ha añadido una descripción del lugar, aportando información histórica o relevante acerca del punto en concreto. Con ello surge la oportunidad para desarrollar contenidos del currículo relacionados con el tiempo histórico, patrimonio histórico y cultural del Bloque 3: La Historia.

4.3.2. Competencias clave

La propuesta de actividades planteadas promueve, en mayor o menos medida, la adquisición de la competencia lingüística, matemática y digital, así como aprender a aprender y el desarrollo de la conciencia y expresiones culturales.

4.3.3. Recursos

Para implementar la presente propuesta será necesario disponer de, al menos, un teléfono inteligente en el que se instalará la aplicación de Pokémon GO para poder comenzar a capturar y registrar en la Pokédex los primeros Pokémon. El videojuego cuenta con un tutorial al inicio, por lo que resulta una herramienta intuitiva que el alumnado podrá explorar de manera autónoma.

En caso de disponer de más de un dispositivo móvil, podrán conformarse equipos para interactuar con la aplicación.

4.3.4. Secuenciación de actividades

El videojuego de Pokémon GO cuenta con una serie de objetivos o tareas que el alumnado podrá ir completando para descubrir los diferentes contenidos expuestos anteriormente. Aun así, pueden desarrollarse otras actividades que permitan orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un prisma gamificado:

— **Día Pokémon:** para introducir el videojuego de manera efectiva es recomendable diseñar un recorrido que permita al alumnado conocer las diferentes opciones de Pokémon GO, con relación a los contenidos y objetivos establecidos. Para ello es necesario valorar aquellos puntos de mayor interés para su visita (Pokeparadas, Gimnasios Pokémon, etc.) y, en función de ello, programar el itinerario a realizar.

— **¡Atrápalos a todos!:** el imaginario Pokémon se compone de un amplio número de criaturas que, a su vez, están clasificadas en diferentes tipos. Como tarea inicial el alumnado podrá intentar capturar un Pokémon de cada tipo, para lo que tendrá que recorrer diferentes realidades de su entorno, como parques, zonas residenciales e industriales, áreas con agua, etc.

— **Pokeparadas invisibles:** la información que aparece en cada Pokeparada es proporcionada por los/as videojugadores/as. Por ello, podría resultar interesante localizar aquellos puntos que no dispongan de información o sea escasa, para que el alumnado aporte la información, a través de un breve trabajo de investigación, que considerarán oportuna para dicha Pokeparada.

— **Pokédex histórica:** en el imaginario universo de Pokémon y Pokémon GO, la Pokédex es una enciclopedia portátil que permite registrar información acerca de cada criatura capturada. De este modo, se plantea la posibilidad de crear una Pokédex histórica a partir de la clasificación de los lugares visitados. Para ello

podrán tenerse en cuenta diferentes criterios, como la época histórica, el tipo de zona en el que se ubica, el tipo y función de los mismo, etc.

4.3.5. Evaluación

La evaluación de los contenidos y competencias propuestas podrá realizarse a partir del diseño de un itinerario didáctico por parte del alumnado. De esta manera demostrarán un conocimiento de los diferentes puntos de interés que presenta la ciudad a través de las Pokeparadas ubicadas en ellos.

De igual modo, puede proporcionarse un plano de la ciudad para que el alumnado sitúe las Pokeparadas que han visitado durante el recorrido realizado y añadir una breve descripción de los lugares más significativos. O, incluso, proponer sus propias Pokeparadas.

BIBLIOGRAFÍA

Calvo, A. M. (1996). *Ocio en los noventa: videojuegos. Estudio sobre la incidencia de los videojuegos en los jóvenes de Mallorca* (tesis doctoral). Illes Balears: Facultad de Educación. Universitat de les Illes Balears.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper Perennial.

Esnaola Horacel, G. et al. (2014). Videojuegos en la educación. *Aularia, 3*(1), 21-26.

García-García, F. (2006). Videojuegos y virtualidad narrativa. *Icono14, 4*(2), 1-24.

Gros, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 176,* 7.

Gros, B. y Bernat, A. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Guerra, J. (2017). *Estudio evaluativo de prevención del acoso escolar con un videojuego* (tesis doctoral). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Lacasa, P., Méndez, L. y Martínez, R. (2008). Aprender a contar historias y a reflexionar con videojuegos comerciales. En B. Gros (ed.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 51-72). Barcelona: Graó.

López, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los *serious games*. *Apertura: Revista de Innovación Educativa, 8*(1), 136-151.

López-Gómez, S. y Rodríguez-Rodríguez, J. (2016). Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 33,* 12.

Newman, J. (2005). *Videogames*. Routledge: Oxon.

Padilla-Zea, N. (2011). *Metodología para el diseño de videojuegos educativos sobre una arquitectura para el análisis del aprendizaje colaborativo*. Granada: Universidad de Granada.

Revuelta, F. I. (2012). *Socialización virtual a través de los videojuegos.* Editorial Académica Española.

Revuelta, F. I. y Esnaola, G. A. (2013). *Videojuegos en redes sociales: perspectivas del edutainment y la pedagogía lúdica en el aula.* Barcelona: Laertes.

Revuelta, F. I. y Guerra, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de metaaprendizaje del videojugador. *RED: Revista de Educación a Distancia, 33,* 1-25.

Sedeño, A. M. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 34,* 183-189.

Tejeiro, R. y Pelegrina, M. (2003). *Los videojuegos: qué son y cómo nos afectan*. Barcelona: Ariel.

Valverde, J. (2008). Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos. *Cultura y Educación: Culture and Education, 20*(2), 181-200.

11

La educación artística para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación de la Ciudadanía

CELIA CONEJERO JARQUE



1. INTRODUCCIÓN

Tomando como punto de partida la afirmación de Picasso «Todos los niños nacen artistas, el desafío es que lo sigan siendo cuando crecen», nos preguntamos qué es lo que ocurre en el proceso de desarrollo de los niños y niñas para que solo unos pocos sigan utilizando los recursos artísticos una vez que alcanzan la edad adulta, así como por el porqué de no recurrir a las Artes Plásticas para adquirir conocimientos de otras materias cuando la expresión artística es innata en el ser humano, y de hecho, las primeras manifestaciones expresivas del niño son a través del juego y del dibujo (VV.AA., 2005).

La realidad es que en el período de la Educación Infantil los recursos artísticos se desarrollan cada día, el alumnado comienza a familiarizarse con los números y las letras mediante el uso de materiales plásticos (Montessori, 2014). Sin embargo, según avanzan y van pasando a niveles superiores, las Artes Plásticas se van desligando de la cotidianidad del aprendizaje, quedando relegada a una asignatura aislada y con poca relevancia en el curriculum educativo. De ahí que en este estudio se trate de mostrar, mediante un ejemplo real, cómo la inclusión de los recursos artísticos, tanto en las Ciencias Sociales (en adelante, CCSS) como en la Educación para la Ciudadanía, puede convertirse en una herramienta clave para lograr un aprendizaje mucho más transversal y profundo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ¿POR QUÉ HACER USO DE LAS ARTES Y CÓMO?

La necesidad de expresarnos desde que nacemos y de gestionar todas nuestras emociones según vamos creciendo necesita canalizaciones que en muchas ocasiones el lenguaje humano no es capaz de ofrecernos a una corta edad. Es preciso cierta madurez para poder familiarizarnos con conceptos abstractos y verbalizarlos de una forma conexa y con sentido. Este potencial, aún no adquirido, se suple con la imaginación a través del juego y de la expresión corporal y artística (VV.AA., 2005). Poco a poco esta fuente inagotable y potentísima de recursos expresivos va desapareciendo. No es que mermen estas capacidades para dejar hueco a otras, sino que socialmente se moldea a los niños, dejando la expresión artística relegada a una o dos horas de clase a la semana, encapsulada en una asignatura, como si esta no estuviera relacionada en absoluto con el

resto de materias, del mismo modo que hacemos con las demás «asignaturas» (Acaso, 2012); este es el error de base. La expresión artística puede servir para reforzar conocimientos de las CCSS y de, absolutamente, todo el resto de materias educativas. Y viceversa, las CCSS pueden recurrir al uso de recursos artísticos para la enseñanza de conocimientos de Historia, Geografía, Arte, y, por supuesto, también de educación patrimonial, ciudadanía, etc. (Acaso y Megías, 2017). El reto se encuentra en indagar cómo y de qué manera llegamos a los alumnos ofreciéndoles la posibilidad de expresarse de un modo creativo y sin prejuicios a través de las artes para que puedan aprender.

Es necesario hacer hincapié en este punto, ya que en muchas ocasiones la materia se ofrece al escolar con el único fin de ser memorizada para posteriormente ser expuesta en un examen sin tener en cuenta si el alumnado ha asimilado lo visto en clase o no. Cómo revertir esta conducta es nuestro reto como docentes. A veces es necesario repetir una y otra vez los mismos conceptos, repasándolos y recuperándolos de vez en cuando para que los niños entiendan que todo está interrelacionado. Pero, además, hay que intentar que sean ellos mismos quienes entiendan que lo aprendido es un recurso del que pueden hacer uso siempre que lo necesiten, aunque para ello y, antes de nada, son los alumnos quienes deben hacer suyos esos recursos. Por muy bien que esté hecho un libro de texto o una página web, o los apuntes del profesor, todos esos recursos los han creado otros. Es el alumno quien debe fabricar los suyos propios, manejarlos, manipularlos, de esta manera logrará interiorizar los aprendizajes. Para ello las Artes Plásticas son una de las mejores herramientas. A primera vista parece que algunas materias son más propicias para este tipo de enseñanza, más cercanas al trabajo de laboratorio, por ejemplo hay contenidos de Geología o Biología, que pueden, fácilmente, plantearse de forma práctica. Pero si nos acercamos a las materias haciendo uso de las Artes Plásticas descubriremos que cualquier materia, y más aún las CCSS, pueden impartirse de un modo creativo y divertido para el alumnado (Acaso, 2014).

Si los niños, y después los adolescentes, están acostumbrados a trabajar desde las artes, será mucho más sencillo para ellos comprender la materia desde la transdisciplinariedad. Trabajar con las manos, manipular, explorar y crear, hará que no olviden eso que construyeron por sí mismos. Si además esto lo convertimos en trabajo en grupo, colaborando, escuchando y compartiendo con los compañeros, el aprendizaje será más enriquecedor. Así pues, el aula debería estar llena de arte, y las horas de Educación Plástica, llenas de conocimientos de las demás materias. En este sentido, el docente debería conocer bien el currículo de sus alumnos: qué están aprendiendo en cada una de sus materias, aunque no sea la suya. Es decir, debería haber un diálogo constante entre el profesorado (Acaso, 2012); de esta manera, si estamos trabajando el tema de la Revolución Industrial o de la Guerra Civil española, por qué no incorporarlo a las Artes Plásticas, y dentro de la clase de CCSS abordar esos temas con recursos plásticos.

El arte también propicia abrir el aula, bien a personas que puedan hablar de algún tema relacionado o enseñarnos cómo hacer artesanía o técnicas artísticas, o bien a los

propios padres y tutores para compartir el arte con sus hijos. Y, por supuesto, el aula como espacio físico debería ser una sala de exposiciones de todos los trabajos de los alumnos que pudieran ver todos los compañeros y profesores del centro (Acaso, 2012).

Hablar de arte y crear arte en nuestros días debe ser una tarea reforzada por el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En un clic podemos encontrar a un autor y sus obras, conocer su vida y sus acciones. Pero también nos sirven para crear material artístico propio: vídeo, fotografía, música, juegos interactivos, etc. No nos limitemos a las artes tradicionales, que desde luego deben estar siempre presentes porque son fundamentales para el desarrollo de competencias tan importantes como la habilidad manual, que favorecerá un desarrollo correcto de la escritura. Intentemos poner a los chicos en el presente y que creen arte desde la contemporaneidad. Por ejemplo, los mapas interactivos, en los que incluir fotos, ilustraciones, vídeos… pueden ser un medio muy eficaz de ir sedimentando esos conocimientos.

3. AL ENCUENTRO DEL GUERNICA

La idea de estos talleres es sencilla: partiendo de una obra pictórica, aprendemos y desarrollamos conocimientos, siempre desde la expresión artística, y con la idea de alcanzar todos los objetivos citados creando un camino transversal a través de la Historia del Arte, la Educación para la Ciudadanía, la expresión oral y escrita y las Artes Plásticas.

Este proyecto se ha llevado a la práctica con el curso de 5.º de Primaria del CEP Cervantes del Moraleja (Cáceres), y gracias a la docente tutora y al apoyo del equipo directivo del colegio.

Este taller permite la participación de muchos actores: diferentes docentes, padres y madres, educadores sociales, etc., ya que el objetivo es ofrecer una alternativa a la enseñanza tradicional desde una perspectiva participativa y creativa.

La obra de arte seleccionada para trabajar en el aula es el lienzo *Guernica* porque, en 2017, se conmemoran los ochenta años de creación de esta emblemática pintura. Poner a los escolares ante un símbolo tan emblemático, del que pueden oír hablar hoy día como algo actual en las noticias, así como ver en periódicos y revistas, es importante, ya que sienten que no es algo que forme parte del pasado sin más, sino que está vivo y que forma parte de su realidad. Involucrar a los padres en esta actividad supone que ellos también les señalarán en casa, cuando vean u oigan algo acerca de lo que están trabajando en el aula, y el entusiasmo puede ser compartido. Es decir, a veces podemos echar mano de las efemérides o noticias para llevar al aula un tema de actualidad que sirva de canalizador para explicar materias que en ese momento se explican en clase. Aun así, el *Guernica* constituye un símbolo universal y atemporal, por lo que todas las actividades diseñadas y propuestas aquí pueden llevarse a la práctica en cualquier aula.

Los talleres aquí descritos han sido planteados para realizarlos en el espacio temporal de un mes, dedicando un día a la semana. De esta manera los alumnos asocian dichos días como una jornada especial, a la vez que les concedemos tiempo suficiente para asimilar el taller anterior y enfrentarse al siguiente, que debe plantearse como un nuevo misterio a descubrir, lo que, sin duda, les estimula. Supone un misterio por el modo de trabajo, con propuestas de retos y juegos; de hecho, aunque todas las actividades tienen una relación directa con esta obra pictórica, esta se presenta como un enigma, siendo necesario resolver diferentes pistas para hallar la solución. En nuestro caso práctico se ofrecieron tres pistas que el alumnado debía asociar para dar con la solución: el *Guernica* de Picasso. Con los temas que tratábamos y las actividades diseñadas los alumnos debían intentar adivinarlo a lo largo de todas las sesiones, pudiendo dar la solución en cualquier momento. Para fomentar la participación y animarles a expresar sus ideas, las pistas se colocaron sobre distintas cajas de cartón y se les facilitaron rotuladores, teniendo así libertad para mirar en las cajas cuando quisieran y escribir la posible solución. Si se propone el uso de esas tres pistas es porque, además de crear un misterio, nos pueden servir como hilo conductor gráfico de todo lo que se va haciendo en los talleres.

Las tres pistas propuestas fueron: un periódico francés, un cubo hecho de papel blanco y una foto de Pablo Picasso pintando una paloma. Cada uno de estos elementos nos dirige directamente al cuadro, pero, además, están relacionados con las diferentes perspectivas que se trabajan:

1. Periódico francés: Picasso conoció la noticia del bombardeo de Guernica a través de un periódico estando en Francia. Ello nos permite abordar cómo crear un discurso partiendo de una información que nos es dada y de la que no somos testigos directos.
2. El cubo blanco hace referencia al cubismo porque a través de la obra *Guernica* abordaremos las estéticas de la modernidad.
3. En tercer lugar, la fotografía del artista nos dará pie a trabajar la figura de Picasso, así como en el símbolo de paz en el que se ha convertido este lienzo.

Otro de los puntos a resaltar es que todas las actividades que se plantean en estos talleres parten de la premisa de una metodología activa, participativa y colaborativa por parte del alumnado. La voz de estos debe ser tenida en cuenta en todo momento, de ahí que cada uno de los talleres se inicia con el lanzamiento de una pregunta que los chicos deben contestar antes de iniciarse el taller para, posteriormente, al finalizar, ser ellos mismos quienes valoren su evolución, es decir, se trata de una autoevaluación. Los docentes evaluaremos otros aspectos como la colaboración, cómo han asimilado los contenidos, cuál ha sido el comportamiento de la clase, etc.

4. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA

4.1. Taller 1: noticias con mucho arte

Este primer taller consta de una sola actividad, pero trabajada desde diferentes perspectivas. Para introducir a los discentes en el tema les proponemos una sencilla pregunta: ¿por qué vienes al colegio? Cada uno de los estudiantes puede contestar libremente, de manera individual. Nosotros grabamos sus respuestas para compararlas con las ideas que tendrán al final del taller.

Picasso conoció la noticia del bombardeo de Guernica a través de la prensa francesa, él no fue testigo, y su obra no intentaba recrear qué había sucedido como si fuera un documental, sino que el conocimiento de la noticia sirvió de inspiración para realizar el encargo por parte del gobierno de la República para representar a España, entonces en pleno conflicto bélico, en la Exposición Universal de París de 1937.

Este taller pretende poner a los niños en la posición de Picasso. Para ello se les da una noticia actual relacionada con diferentes conflictos bélicos y sociales, cuyos protagonistas sean niños. Las noticias deben ser elegidas con cuidado. Primero, porque debe hacer referencia a una realidad reciente para que entiendan el problema desde el presente; segundo, deben ser casos reales de niños como ellos, porque de esta manera los alumnos y alumnas son capaces de empatizar con los protagonistas; y tercero, dichas noticias no deben ir acompañadas de ninguna imagen.

La primera parte del taller hay que trabajarla por grupos, concretamente establecimos cuatro grupos para trabajar las cuatro noticias seleccionadas. Cada grupo hace una lectura comprensiva y analiza su noticia; para ello facilitamos una guía con preguntas sencillas que les ayudarán a reflexionar: qué ocurre, quién es el protagonista, cuándo ocurre la noticia, qué palabras producen desasosiego en la noticia y qué palabras provocan esperanza, etc. Es decir, cuestiones muy concretas que ellos puedan responder y debatir en esos pequeños grupos. En nuestro caso los temas tratados en las noticias fueron: el trabajo infantil, los refugiados sirios, la situación de las niñas afganas y los niños soldado en África. Todos y cada uno de los alumnos deben dar su opinión y expresar todo aquello que le suscite la noticia.

La segunda parte del taller es un trabajo individual. Se trata de crear una imagen para esa noticia, pudiendo utilizar cualquier material y técnica. Es importante explicar a los chicos que pueden ceñirse a lo leído o interpretarla libremente. Se les tiene que proporcionar todo tipo de material de reciclaje, así como pinturas, plastilina, rotuladores, cartulinas, etc.



Figura 11.1.—Trabajos del taller «Noticias con mucho arte».

La última parte de este taller consiste en una puesta en común, primero cada grupo cuenta al resto de la clase cuál era su noticia, y luego cada miembro del grupo expone su propuesta artística para dar imagen a la noticia. De lo que se trata es de trabajar en partes iguales el trabajo en grupo e individual, y por supuesto la expresión oral de cada uno de los chicos y chicas partiendo de sus trabajos artísticos, es decir, que aprendan a verbalizar aquello que ellos mismos son capaces de crear y exponer el porqué de su propuesta.

El taller se cierra con otra pregunta que complete el ciclo, en nuestro caso fue la siguiente: ¿por qué no vienes al cole? Las respuestas fueron radicalmente opuestas a las razones de los niños de las noticias. Ellos hicieron una valoración y reflexión en voz alta al respecto, respetando sus turnos para hablar.

Para completar este taller se propone a los profesores buscar tiempo para la visualización de la película *Camino a la escuela,* de Pascal Plisson: http://www.caminoalaescuela.com/.

4.2. Taller 2: geometricémonos con sentido

Este segundo taller ya nos acerca de forma muy tangible al *Guernica,* aunque realmente no es necesario desvelar el cuadro. Para introducir a los alumnos en el nuevo taller les proponemos una pregunta relacionada con esta segunda sesión que les sumerge

en un nuevo misterio a resolver: ¿conoces a algún pintor u obra de arte famosa? Sus respuestas fueron recogidas con una cámara.

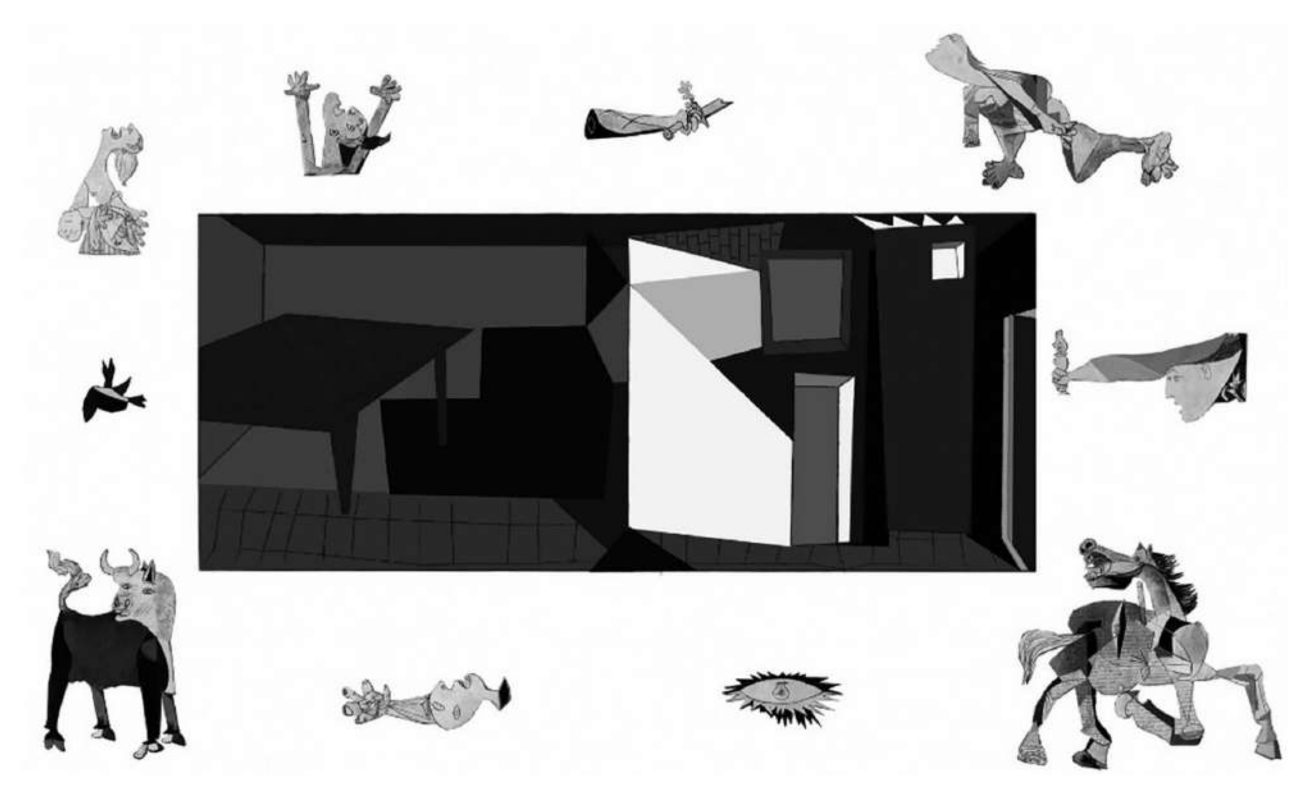


Figura 11.2.—Despiece de la obra *Guernica* para recomponer como puzle.

De nuevo trabajamos dinámicas en grupo para más tarde desarrollar el trabajo individual. A cada grupo se le da una caja en la que se encuentra la obra del *Guernica* despiezado, es decir, hay que hacer un trabajo previo de despiece, todo ello material didáctico creado de forma manual por los docentes. Los niños, en consenso, tienen que recomponerlo. De esta manera manipulan y conocen cada personaje, se familiarizan con el cuadro de una forma muy cercana sin llegar a ver el cuadro tal y como es en la realidad. Después se exponen las composiciones juntas y se comparan las diferencias y las similitudes.

Esta parte del taller se complementa con una charla con imágenes. Se les explica, por una parte, teoría del color, siempre con ejemplos visuales, y, por otra, en qué consiste el cubismo y el proceso de geometrización. Aunque esta parte del taller es dirigida, la dinámica, al partir de imágenes escogidas por su carga simbólica y su fuerza, tiene que ser dialogada. No es cuestión de dar una lección magistral, sino de que, a través de preguntas, los alumnos ofrezcan respuestas aplicando el método socrático.

Se trabaja el color y las formas geométricas para que desarrollen una serie de competencias que más tarde podrán utilizar. La actividad que se propone es crear un retrato cubista de un compañero en el que deben aplicar lo que han aprendido sobre el color y las formas, pero, para ir más allá, la propuesta se complica, pidiendo a los niños

y niñas que no solo deben plasmar los rasgos del compañero, sino también ahondar en su personalidad.

Para iniciar esta actividad de la manera más divertida posible les propusimos un juego: «la caja de los sentidos». Por parejas, uno de los niños debe taparse los ojos, mientras que al otro se le entrega una caja (también material realizado y facilitado por los docentes) en la que se incluyen elementos para valorar los cinco sentidos del compañero y una ficha que deben rellenar con los resultados. Se testea el tacto, el olfato, el oído y el gusto del compañero a ciegas, y, por último, una vez destapados los ojos, se ofrece un juego visual de imágenes de doble lectura. Los datos y apreciaciones se van registrando en las fichas, por ejemplo en el caso del gusto se ofrece algo ácido y algo dulce que deben intentar identificar y expresar su preferencia entre los dos. Una vez terminado el turno, se cambian los roles.



Figura 11.3.—Arriba: reconstruyendo en grupos el cuadro. Abajo: Revisamos las «reconstrucciones» que han hecho los alumnos con las piezas de la obra *Guernica*.

El juego resultó todo un éxito, ya que los niños disfrutaron y se desinhibieron para pasar a la última parte del taller: el retrato cubista del compañero en el que debían elegir formas geométricas, qué colores relacionaban con el compañero y aplicar las preferencias sensoriales del juego de «la caja de los sentidos» para con todo ello tratar de hacer un retrato del exterior y el interior de su compañero o compañera. Los retratos se colocaron en paneles con objeto de exponerlos y que todos los vieran. Aquellos que quisieron explicaron el suyo, además dimos oportunidad al retratado de que expresara si se sentía, o no, identificado con su imagen.

El taller se cierra con una evaluación por parte de los niños para saber qué les gusta más o si se han sentido cómodos. Es importante conocer sus sensaciones, ya que este taller trata de esto y esas sensaciones, si se exteriorizan, se pueden aplicar como una herramienta más de las Artes Plásticas.




Figura 11.4.—«Cajas de los sentidos». Los niños utilizan los elementos que hay en el interior de las cajas.

4.3. Taller 3: recompongamos el cuadro y formemos parte del mismo

Este tercer taller debe desarrollarse en un espacio diferente, en nuestro caso fue en el pabellón deportivo del colegio, un espacio abierto y diáfano, pero también más difícil de controlar, por ello es necesario dividir el espacio en zonas de trabajo y tratar de tener todo el material preparado antes de comenzar la sesión. Además de desubicar a los alumnos por el lugar, hay que generarles cierta incertidumbre; para ello nuevamente les propusimos otra pregunta sobre la que debían reflexionar y responder al final de la sesión: ¿con qué animal te sientes identificado?

Pretendemos que sea un taller muy dinámico para entender la composición del cuadro, el lugar concreto que ocupan cada una de las figuras, así como la expresividad de las mismas. La obra de Picasso está llena de dolor y nos habla directamente de las consecuencias de los conflictos bélicos, por eso describiremos aquí una serie de juegos que pueden ayudar a que los niños y niñas descubran esas realidades, primero desde algo que parece lúdico, pero que luego nos servirá para reflexionar.

Para que los chicos entiendan que todo lo que se ve en los talleres está íntimamente relacionado, partimos de los propios trabajos de los alumnos y alumnas y recuperamos aquellas composiciones que hicieron del *Guernica* con los puzles del segundo taller.

Finalmente, una vez observadas sus propias composiciones, por fin les enseñamos la obra *Guernica,* para que comparen sus composiciones con la que hizo Picasso. En este punto se les explica en qué consistía la composición de un cuadro, y en concreto la de

este lienzo. De nuevo insistimos en que debe ser un discurso en el que se lancen preguntas y sean ellos quienes descubran la importancia de la composición y de las líneas de acción de las figuras.

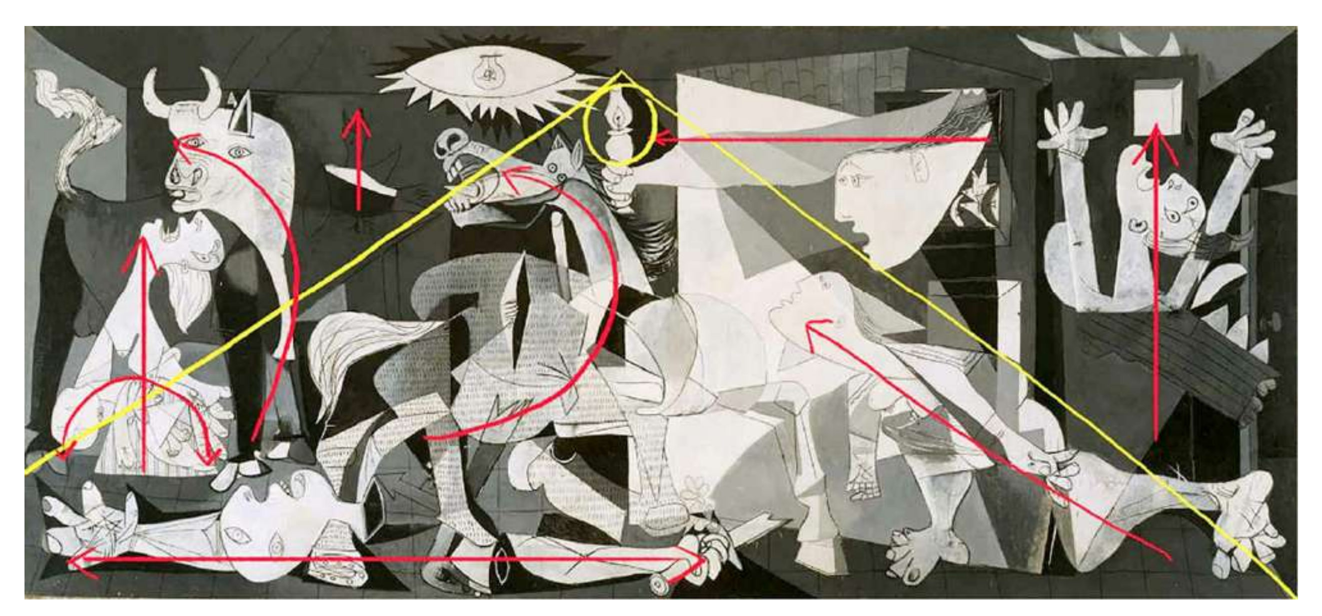


Figura 11.5.—Composición y líneas de acción de la obra *Guernica*.

Antes de empezar con la acción se les pregunta sobre el tamaño que ellos creen que tiene este cuadro, ya que en el caso del *Guernica,* su tamaño juega un papel muy importante. Para ello debemos disponer de un gran panel, con dimensiones similares al cuadro de Picasso. Lo hemos realizado con papel continuo blanco, que colocamos en una de las paredes del pabellón o aula de educación física. Ante la realidad del tamaño de esta obra, pretendemos que nuestros discentes comprendan lo complicado que es crear en grandes dimensiones, donde es muy fácil perder la perspectiva de lo que se está haciendo. Ellos no tienen que dibujar el *Guernica,* pero sí colocar las líneas de acción del cuadro y las partes en las que podemos dividir la composición con cintas adhesivas.

Otra de las actividades de este taller consiste en dividir la clase en grupos. En cada grupo los alumnos adquieren el rol de cada uno de los personajes del cuadro, simulando su posición en el cuadro e imitando su expresión. Una vez dramatizada la obra por un grupo, el resto de sus compañeros deben pasar entre ellos, simulando que se meten dentro del cuadro, que lo recorren por dentro. Aquellos que imitan a las figuras hacen un trabajo de concentración, además de comprender mejor qué expresa cada figura. Los compañeros que caminan entre las figuras que han tomado vida son capaces de vivir el cuadro desde dentro, como si cobrara nuevas dimensiones. Tiene que haber un respeto por aquellos compañeros que toman el papel de las figuras e intentar hacer el ejercicio en silencio. Después intercambiarán los papeles, todos deben representar alguno de los personajes. Esta actividad se puede completar con una puesta en común de lo que han sentido los chicos haciendo el ejercicio y sobre la expresividad de la obra *Guernica*.






Figura 11.6.—Reconstruyendo la composición y las líneas de acción de las figuras del *Guernica* a tamaño real.

Este taller permite también toda una serie de actividades dinámicas. Entre ellas, jugar a lo imaginado. Para ello necesitamos unas cajas vacías de reciclaje lo más grandes posibles. Los estudiantes deben formar un círculo, cada uno con su caja. Uno por uno deben decir qué es su caja, es decir, deben imaginar qué podría ser (una bañera, una casita, una silla, etc.) y utilizar la caja como si fuera tal cosa, es decir, si es una silla, sentarse encima, si es una bañera, meterse dentro, etc. Este juego sitúa a los chicos en el ámbito del mundo de lo imaginado y, por tanto, de lo simbólico. Esta evasión de la realidad es necesaria para entender la siguiente actividad.

En ella todas las cajas se imaginan como barcas con las que se hará una especie de juego de la silla con música, pero con la diferencia de que nadie se quedará fuera del juego, simplemente algunas cajas las irá retirando el docente a lo largo del juego, y todos deberán estar dentro de una caja cada vez que pare de sonar la música. Al final solo quedará una caja y deben conseguir entrar todos en ella, colaborando unos con otros. Tras el juego se debe hacer una reflexión sobre cómo conseguimos nuestros objetivos, si cada uno por su parte o colaborando. Además, se les explicará que las cajas son balsas y que dichas balsas son situaciones que podemos ver en los telediarios cada día, ya sea por los refugiados o por los movimientos migratorios, y que todas esas personas escapan de conflictos en situaciones límite.

En este punto, los niños y niñas ya saben cómo es el *Guernica:* han analizado su composición, conocen las figuras y, además, se les ha hablado de conflictos que ya vieron en el taller de las noticias y que han vivido con los juegos de las cajas, por eso

deben reflexionar sobre la obra y, sin conocimientos previos, analizarla en una ficha preparada por los docentes.

También valoramos la posibilidad de que la figura del toro de la obra fuera una representación del autor. Para ello deben fijarse detenidamente en cada una de las figuras del lienzo, concretamente en los ojos de ellas y decidir si alguno de ellos tiene unos ojos que les resulten más humanos, más realistas. No hay confusión alguna, ya que, paradójicamente, de todos los ojos, los del toro son los más humanos. En realidad, aunque se trata de una actividad diseñada para ser dirigida por el docente, lo que tratamos es de retomar la pregunta con la que iniciamos el taller y que quedó en el aire: ¿con qué animal se identifica cada uno de los niños y niñas? y que ellos hagan su propia máscara animalizada. Nosotros llevamos de ejemplo una máscara del toro del *Guernica* para que tuvieran una referencia y se les pidió que hicieran la suya con su animal, utilizando cajas para reciclar y usando todo tipo de material (pinturas, cartones, papeles, etc.).

4.4. Taller 4: Guernica nos cuenta una historia

En este último taller las actividades propuestas se centran en la recopilación de la información aprendida a través de una puesta en común y reflexión realizada entre alumnos y el docente. Damos paso a esta puesta en común a través de una pregunta: ¿sabes qué es Guernica? Algunos chicos dieron el nombre de Picasso, también apuntaron que era el cuadro y hubo quien situó a Guernica en el País Vasco.

La primera actividad de este taller, tal como siempre hacemos, es retomar algo hecho por los niños para recordar el taller anterior e integrarles en el devenir de la clase. Por eso, retomando las fichas que rellenaron en el taller número tres, se les recuerda el significado del cuadro, así como las sensaciones que les genera. Así, destacamos cuál es el animal más nombrado, las palabras más utilizadas para describir la obra (en el caso práctico que presentamos, esas palabras fueron muerte, destrucción y locura).

Tras recuperar toda esa información, resaltando las cuestiones señaladas, procedimos a continuar con la investigación sobre este lienzo. Concretamente, la siguiente actividad estaba relacionada con conocimientos de Historia del Arte. Para ello, a través de la figura de Picasso y su obra *Guernica,* se conocen y valoran otras obras, estilos artísticos y pintores, en los que Picasso se inspiró para concebir su gran lienzo. Las obras que utilizamos fueron el *Dos y el Tres de Mayo* de Goya, *Los horrores de la guerra* de Rubens, *Cabeza de Medusa* de Caravaggio y la *Piedad* de Miguel Ángel. Son los chicos los que tienen que relacionar las obras propuestas con figuras concretas del *Guernica,* así son capaces de comprender cómo trabajaba Picasso. Descubrirán que el artista era un gran conocedor de la Historia del Arte, que manejaba muy bien las fuentes y las empleaba en sus propias obras. Hay que insistir a los chicos en la importancia que tiene buscar información e inspiración y hacerla propia para transformarla y convertirla en

algo completamente nuevo, y que ellos mismos pueden hacer uso de este método para sus trabajos.

Se fueron analizando cada una de las figuras representadas en la obra y su composición global. Para ello, a través de una presentación digital, se les hacían preguntas cuyas respuestas servían para ir completando el PowerPoint a medida que los chicos y chicas encontraban las respuestas. Cómo hacer esto: con preguntas directas y sencillas. Por ejemplo, ¿qué le pasa a la figura?, ¿está vestida?, ¿qué expresión tiene?, ¿ves elementos que se repitan en otras figuras?, etc.

Finalmente, se hizo un pequeño repaso por la vida de Picasso y por la historia de su obra *Guernica,* siempre mostrando imágenes para que los chicos pudieran visualizar la evolución del cuadro y de la propia pintura del artista. Uno de los recursos que utilizamos fue este mapa evolutivo publicado por el periódico *El País:* {https://elpais.com/cultura/2016/10/04/actualidad/1475577699_071710.html#} y para que entiendan la importancia que tuvo su llegada a España, esta otra fotogalería de *El País:* {https://elpais.com/elpais/2016/09/28/album-02/1475060117_795180.html}.



Figura 11.7.—Comparando las figuras del *Guernica* con obras maestras de la Historia del Arte.

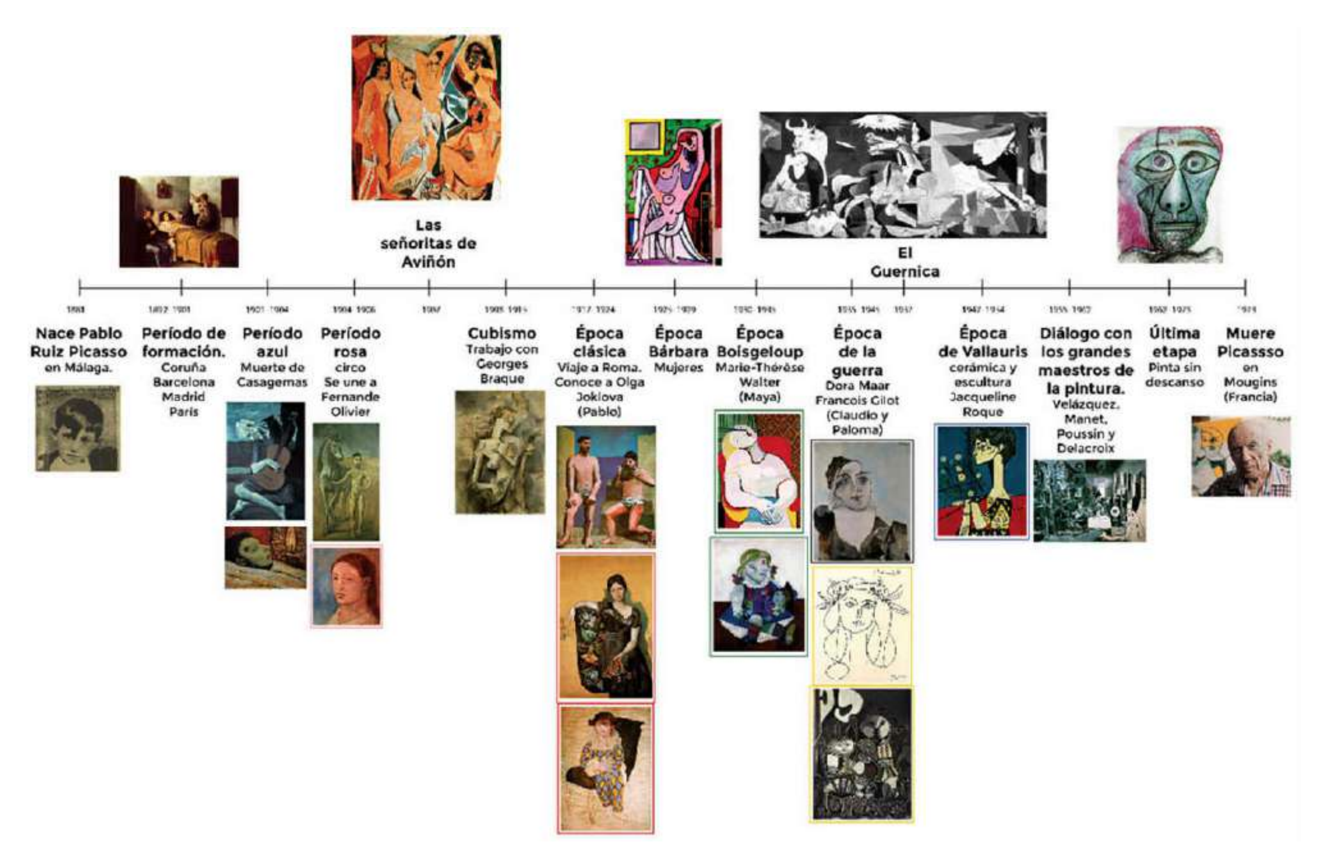


Figura 11.8.—Mapa conceptual de la vida de Picasso para ordenar todas las ideas de forma cronológica.

Una vez concluida esta primera parte, cerramos el ciclo de los talleres con una actividad de reflexión sobre el tema del que trata la obra de arte: la guerra y la paz. Para ello utilizamos un elemento bélico por todos conocido: una pistola hecha de cartón que fue pasando de mano en mano entre todos los alumnos a la vez que le daban una utilidad diferente a la que tiene en la vida real. Las respuestas fueron muy diferentes, e incluso divertidas: un secador de pelo, un taladro, la letra «L», etc. Comprendieron cómo habían convertido un objeto de guerra en utensilios de paz, justo la misma conversión que se le ha dado a la obra *Guernica,* pues, a pesar de representar un conflicto, el cuadro se ha convertido en todo un símbolo de paz y, por tanto, es un gran ejemplo para aprender que el arte tiene el poder de convertir algo que en primera instancia es bélico o negativo en algo enriquecedor. Con esta premisa, la última actividad propuesta era fabricar sus propias pistolas con cartones para reciclar y decorarlas para que sean otra cosa o se conviertan en símbolos de paz. Con esas obras de los niños y niñas se puede hacer una exposición para todo el colegio.



Figura 11.9.—Juego de la pistola de cartón, convirtiéndola en coche por uno de los alumnos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha repetido en varias ocasiones, y como así han demostrado las actividades descritas y que aquí se proponen, la intención primera de estos talleres es llegar al conocimiento mediante una metodología eminentemente práctica y activa por parte de todos los agentes. Los educadores deben crear material didáctico expresamente para cada taller y deben participar en las actividades como uno más del grupo, es decir, guiando las diferentes actividades, pero sin el peso de una autoridad o eminencia científica.

La participación debe ser nuestro principal objetivo, y debe serlo tanto por parte de alumnos como de maestros y, a ser posible, de madres y padres que quieran implicarse. Cada una de las actividades se ha diseñado para que los alumnos trabajen desde la experiencia personal y colectiva. Además, todas y cada una de las actividades están planificadas para favorecer la realización de trabajos individuales con otros colectivos, el fin es compartir las experiencias y el conocimiento con todo el grupo.

Evidentemente, además de la metodología, hay una serie de objetivos que tienen que ver con el contenido, es decir, el conocimiento de la figura de Picasso, su inclusión en la Historia y en la Historia del Arte, y un profundo análisis de la obra *Guernica,* tanto estética como temáticamente. A esto hay que añadir que, junto a la temática, y porque la obra lo sugiere y nos lo facilita, se trabajan temas que podemos asociar a la Educación para la Ciudadanía, acercándonos a los conflictos bélicos actuales desde una posición socialmente crítica y democrática: los derechos de la infancia, los problemas migratorios, la convivencia, la cooperación, la integración a todos los niveles y un largo

etcétera. Cada uno de estos temas debe tratarse en su globalidad y en su particularidad. Sobre todo se persigue que ninguno de estos temas, como pueden ser los conflictos o las migraciones, sean estudiados con indiferencia desde la lejanía, sino trabajados desde la empatía; se pretende que alumnos y alumnas puedan asimilar que no hay diferencias entre niños de otros países, sino que son sus realidades sociales y políticas las que los diferencian. Podemos extrapolar los problemas de otros niños y niñas a los nuestros y que sean ellos quienes descubran cómo se pueden violar los derechos de la infancia en nuestras aulas, conocer problemas como el *bullying* o la falta de respeto tanto a sus compañeros como a los docentes, así como las consecuencias que esto conlleva.

Cada una de las actividades descritas y expuestas en este trabajo ha sido llevada a la práctica en un aula real, lo que nos permite comprobar los objetivos cumplidos y detectar las dificultades. Muchas de las actividades fueron acogidas con mucho entusiasmo, especialmente las dedicadas al juego y a la imaginación, mientras que otras, las más cercanas a las manualidades y la expresión plástica, no eran tan bien acogidas por los chicos. Sus quejas por falta de destreza para el dibujo eran frecuentes, sin embargo el problema y la oposición se fueron suavizando a medida que iban entendiendo y diferenciando entre tener una técnica especialmente realista y desarrollar la creatividad; ello supuso un cambio importante en sus actitudes y consiguieron relajarse mientras trabajaban y se divertían, además de obtener unos resultados sorprendentes para los propios autores.

El espacio y el tiempo de trabajo también es un escollo a salvar. Cuanto más amplio es el espacio, más sencillo resulta distraerse, de manera que las actividades diseñadas para realizarse en el pabellón deportivo deben ser muy dinámicas. Por supuesto, la organización y diseño de cada una de las actividades deben ser realizadas casi al milímetro para impedir los tiempos en blanco que puedan ocasionar la pérdida de interés de los chicos y su desconcentración.

El trabajo en grupo y para los compañeros es una de las conclusiones más positivas. Forzamos el trabajo de todos con todos, y gracias a ello comprendieron que da igual quien sea el compañero con quien trabajan, ya que todos son un grupo. Lo mismo ocurre con dejar que unos se escuchen a otros, que todas las opiniones sean escuchadas y respetadas, se produjeron debates y conversaciones muy interesantes con los temas más relacionados con los conflictos, y fueron ellos mismos quienes quisieron presentar sus trabajos a otros chicos del centro, difundiendo así sus saberes y haciendo un esfuerzo en el desarrollo de la expresión oral y de la creación de discursos. Así, podemos afirmar que este tipo de prácticas, en las que la enseñanza no es vertical ni cerrada, sino que es una construcción de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, son altamente gratificantes y sus resultados muy enriquecedores.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

— (2014). *La educación artística no son manualidades*. *Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la Educación*. Barcelona: Paidós.

Aymerich, M. y Aymerich, C. (1974). *La expresión como medio de desarrollo*. Barcelona: Nova Terra.

Fullea García, F. (1987). *Programación de la visita escolar a los museos*. *Recursos y metodología para un aprovechamiento didáctico*. Madrid: Escuela Española, S. A.

Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós.

Montessori, M. (2014). *Ideas generales sobre el método: Manual Práctico* (5.ª ed.) (Clásicos CEPE). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial Editorial.

Tullet, H. (2015). *Diviértete*. *Talleres de Arte con Hervé Tullet*. Barcelona: Phaidon.

VV.AA. (2005). *Arte Infantil y Cultura Visual*. Madrid: Ediciones Eneida.

Edición en formato digital: 2019

Director: Francisco J. Labrador

Ilustraciones: Celia Conejero Jarque

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-4161-9

Conversión a formato digital: REGA

www.edicionespiramide.es

Índice